



Tomi Leppälä

Päiväkodin johtajien kokemuksia työnkuvansa tasapainosta sekä
pedagogisen johtajuuden toteutumisesta johtamissaan yksiköissä

Pro gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkodin johtajien kokemuksia työnkuvansa tasapainosta sekä pedagogisen johtajuuden toteutumisesta johtamissaan yksiköissä (Tomi Leppälä)

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2021

Avainsanat: Päiväkodin johtaja, muutoksen johtaminen, työn tasapaino, pedagoginen johtajuus, haastattelu, fenomenografia

Vuonna 2018 otettiin käyttöön uudistunut varhaiskasvatuslaki, jonka mukana muuttuivat myös päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukset. Kelpoisuusvaatimusten keskeisenä muutoksena oli vuodesta 2030 alkaen vaadittava kasvatustieteiden maisterin pätevyys, jota ei aiemmin ole vaadittu. Tämä kelpoisuusvaatimusten muutos on linjassa varhaiskasvatuksen koulutuspoliittisen kehityssuunnan kanssa ja vahvistaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista roolia. Kelpoisuusvaatimusten uudistamisella pyritään myös luomaan yhtenäistä, ammattimaisempaa pohjaa päiväkodin johtajan työlle ja siten edistämään laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan kuinka päiväkodin johtajat kokevat oman työnkuvansa olevan tasapainossa sekä kuinka he kokevat pedagogisen johtajuuden toteutuvan johtamissaan yksiköissä. Tutkielman teoreettisessa osuudessa kuvataan johtamista ammattina, johtajuuden muutosta sekä pedagogista johtajuutta eri näkökulmista. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä kunnallisen päiväkodin johtajaa kahdesta eri kunnasta. Kerätty tutkimusaineisto analysoitiin fenomenografista analyysitapaa hyödyntäen.

Tutkielman keskeisenä tuloksena ovat haastateltavien kokemukset hallinnollisen johtamisen, henkilöstöjohtamisen ja pedagogiikan johtamisen epätasapainosta. Toisena keskeisenä havaintona nähdään, että vaikka johtajat tunnistivat erilaisia keinoja toteuttaa pedagogista johtajuutta, ei jalkauttamisen toimintatapoja koettu riittävän vaikuttaviksi. Jaettu johtajuus nähdään mahdollisena työkaluna jakaa vastuuta pedagogisesta johtajuudesta, mutta aineiston perusteella muutos kohti jaettua johtajuutta on käytännön tasolla ainakin osittain kesken.

Sisällys

1. Johdanto.....	5
2. Johtaminen ja johtajuus	7
2.1 Johtaminen ammattina	7
2.2 Mitä on johtajuus?	10
2.3 Johtaminen muuttuvassa toimintaympäristössä	14
2.3.1 Kohti uudenlaista johtamiskulttuuria varhaiskasvatuksessa	16
2.3.2 Muutosprosessin vaiheet	17
4. Pedagoginen johtajuus ja päiväkodin johtajan työnkuva	23
4.1 Varhaiskasvatuksen perustehtävä	23
4.2 Arvot	25
4.3 Kontekstuaalinen johtajuus	26
4.4 Organisaatiokulttuuri ja johtajuus	27
4.5 Ammatillisuus johtajuudessa	29
4.6 Substanssin hallinta	31
4.7 Jaettu johtajuus	32
5. Tutkimusaineisto ja metodologia	35
5.1 Aineiston keruu, eettisyys ja metodologia	35
5.3 Haastattelukysymykset	38
5.4 Haastattelutilanne	39
6. Aineiston analyysi ja sen vaiheet.....	41
6.1 Analyysin ensimmäinen vaihe	42
6.2 Analyysin toinen vaihe	43
6.3 Analyysin kolmas vaihe	45
6.4 Analyysin neljäs vaihe.....	47
7. Tutkimuksen tulokset	49
7.1 Työn tasapaino	50
7.1.1 Hallinnolliset tehtävät	51
7.1.2 Henkilöstön johtaminen	53
7.1.3 Pedagogiikan johtaminen	55
7.1.4 Käsitätyä työn tasapainon kokonaisuudesta ja yhteenvetoa	56
7.2 Pedagogisen johtajuuden toteutuminen	58
7.2.1 Arvot	58
7.2.2 Kontekstuaalinen johtajuus	60
7.2.3 Organisaatiokulttuuri	62
7.2.4 Ammatillisuus ja substanssin hallinta.....	65

7.2.5 Jaettu johtajuus	66
8. Pohdinta ja johtopäätökset.....	70
Lähteet:	73
Liite 1/haastattelukysymykset.....	77

1. Johdanto

Tutkielmani aiheena on tarkastella kunnallisten päiväkodin johtajien työtä kahdesta näkökulmasta: Ensiksi, kuinka päiväkodin johtajat kokevat työnkuvansa kokonaisuutena olevan tasapainossa ja toiseksi, kuinka päiväkodin johtajat kokevat pedagogisen johtajuuden toteutuvan johtamissaan yksiköissä. Kiinnostukseni kyseiseen tutkimusaiheeseen on muodostunut opintojeni edetessä. Kasvatustieteiden maisterin tutkintoa suorittaessani olen keskittynyt kehittämään osaamistani ja asiantuntijuuttani erityisesti varhaiskasvatuksen johtajuutta silmällä pitäen. Päiväkodin johtajan työ ja pedagoginen johtajuus ovat tutkimuskohteena suhteellisen tuoreita ja mielestäni hyvin mielenkiintoisia. Lisäksi uuden, vuonna 2018 käyttöön otetun varhaiskasvatuslain myötä uudistuneet päiväkodin johtajan viran kelpoisuusvaatimukset antavat aiheita tarkastella päiväkodin johtajien työn luonnetta ja pedagogisen johtajuuden toteutumista muuttuvassa toimintaympäristössä.

Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimusten keskeisenä muutoksena on vuodesta 2030 alkaen vaadittava kasvatustieteiden maisterin pätevyys, jota ei aiemmin ole vaadittu (Varhaiskasvatuslaki 2018). Tämä kelpoisuusvaatimusten muutos on linjassa varhaiskasvatuksen koulutuspoliittisen kehityssuunnan kanssa ja vahvistaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista roolia. Kelpoisuusvaatimusten uudistamisella pyritään myös luomaan yhtenäistä, ammattimaisempaa pohjaa päiväkodin johtajan työlle ja siten edistää laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Pedagogisen osaamisen ja asiantuntijuuden painottaminen kelpoisuusvaatimuksissa luo mielestäni tarpeen tarkastella pedagogisen johtajuuden toteutumista myös käytännön tasolla. Mielestäni on olennaista selvittää, kuinka päiväkodin johtajat kokevat työnsä luonteen ja sen, kuinka työnkuvan eri osa-alueet tukevat pedagogiikan johtamista päiväkotien arjessa.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

- Kuinka päiväkodin johtajat kokevat työnkuvansa olevan tasapainossa?
- Kuinka päiväkodin johtajat kokevat pedagogisen johtajuuden toteutuvan johtamissaan yksiköissä?

Tutkielman teoreettisen osuuden tarkoituksena on luoda käsitys johtamisesta ja johtajuudesta yleisemmin sekä pedagogisen johtajuuden erityisluonteesta. Teoreettisen osuuden on tarkoitus

myös toimia pohjana aineiston analyysille ja luoda perspektiiviä aineistosta esiin nouseville käsityksille. Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin pyrin kuitenkin vastaamaan empiirisen aineiston pohjalta.

Tutkielman empiirisen osuuden työnkuvan tasapainoa käsittelevässä luvussa selvitetään, kuinka päiväkodin johtajat kokevat käytettävissään olevien resurssien, kuten työaikansa, jakaantuvan käytännön arjessa. Työn osa-alueiden painottumista tarkastelemalla luodaan samalla käsitystä siitä, kuinka johtajat arvottavat työnsä osa-alueita ja kuinka hyvin niiden laadukas toteuttaminen mahdollistuu. Empiirisen osion pedagogista johtajuutta ja sen toteutumista käsittelevässä osiossa puolestaan tarkastelen aineistosta nousevia käsityksiä siitä, millä tavoin pedagoginen johtajuus haastateltavien mukaan toteutuu käytännössä.

Keräsin tutkielmani empiirisen aineiston haastatteleamalla viittä pohjoissuomalaista kunnallisen päiväkodin johtajaa. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen tutkielmani etenee näistä haastatteluista esiin nousseiden näkökulmien tarkasteluun. Toteutin tutkimusaineiston analyysin hyödyntäen fenomenografista analysointimenetelmää, jossa haastateltavien käsitykset tutkittavasta aiheesta ovat keskeisessä asemassa. Analyysin tarkoituksena on poimia haastatteluaineiston sisältä tutkimuskysymysten kannalta olennaista sisältöä. Avaan tutkielmassani analyysin eri vaiheet ja pyrin johdonmukaisesti esittelemään aineiston käsittelyn etenemistä. Näin toimittaessa aineiston käsittelyprosessi on mahdollisimman läpinäkyvä ja lukija saa riittävän käsityksen koko empiirisen aineiston sisällöstä. Aineistoanalyysin jälkeen paneudun tarkemmin haastattelututkimuksen varsinaisiin tuloksiin. Lopuksi esittelen tutkimuksen johtopäätökset, joihin sisällytän myös omaa pohdintani aiheesta ja saamistani tuloksista.

Tämä tutkielma jatkaa osaltaan kandidaatin tutkielmassani aloittamaani päiväkodin johtajuuden teeman tarkastelua. Kandidaatin tutkielmassani selvitin haastattelututkimuksen avulla, kuinka päiväkodinjohtajat kokevat oman työhyvinvointinsa ja siihen liittyvät, sekä kuormittavat että edesauttavat, tekijät. Tämä tutkielma jatkaa päiväkodin johtajuuden teeman tarkastelua hiukan eri näkökulmasta, mutta tutkielmien tutkimusmetodeissa on runsaasti yhtymäkohtia. Näin ollen olen tässä tutkielmassa hyödyntänyt kandidaatin tutkielmani metodista osuutta.

2. Johtaminen ja johtajuus

Jotta voimme paremmin ymmärtää pedagogista johtajuutta ja sen erityispiirteitä, on tarpeellista käsitellä myös yleisemmin johtamista ammattina, määritellä johtajuuden käsitettä sekä käydä läpi joitakin johtamisen ja johtajuuden keskeisiä teemoja. Tämän luvun tarkoituksena on luoda käsitystä johtamisesta ammattina ja tuoda esille johtajuuden tunnuspiirteitä. Muun muassa uudistuneen varhaiskasvatuslain myötä varhaiskasvatusalan ja päiväkotien johtamiskulttuurin voidaan katsoa olevan jonkinlaisessa murrosvaiheessa tämän tutkielman kirjoittamishetkellä. Siksi käsittelen tässä luvussa myös muutosjohtamista ja organisaation sisäisten muutosprosessien keskeisiä vaiheita, erityisesti johtajan työn näkökulmasta.

2.1 Johtaminen ammattina

Tässä alaluvussa määrittelen johtamisen käsitettä, johtajan ammatillista tehtävää sekä johtajan virkaan yleisesti yhdistettäviä odotuksia. Englannin kielessä on kaksi johtajuutta tarkoittavaa sanaa; management ja leadership. Näillä termeillä kuvataan johtajan roolia toisaalta asioiden ja toisaalta ihmisten johtajana. Management-termillä tarkoitetaan asioiden johtamista, joka vaatii pääasiassa ajatustyötä ja logiikkaa. Termi leadership taas tarkoittaa ihmisten johtamista, joka tapahtuu niin sanotusti aivoja ja sydäntä käyttämällä. Ihmisten johtamisessa johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet korostuvat osana johtamisprosessia. Johtamisen ja organisaation menestyksen näkökulmasta molemmat termit ovat olennaisia, mutta toisaalta vahvasti sidoksissa työympäristöön, ja ne painottuvat erilaisissa esimiestehtävissä ja erilaisissa organisaatioissa eri tavoin. (Hokkanen 2003, 105.)

Johtajan työtä ohjaavat erilaiset vastuut ja tavoitteet, joista tärkeimpänä voidaan pitää johdettavalle organisaatiolle asetetun päämäärän toteutumista (Nurmi 2000, 9). Johtajan positioon kuuluu vastuu ja mahdollisuus tehdä päätöksiä ja saada ne vietyä käytäntöön muiden ihmisten avulla (Karllöf 2004, 10). Jotta tämä tapahtuisi, tulee johtajan toteuttaa työnkuvaansa liittyviä ammatillisia tehtäviä, jotka voidaan Karllöfin (2004, 10) mukaan karkeasti jakaa kolmeen osa-alueeseen: henkilöstön johtamiseen, toiminnan kehittämiseen sekä toiminnan ohjaamiseen.

Johtamisen arkea kuvataan usein järjesteltynä, järjestelmällisenä ja suunnitelmallisena toimintana. Johtamisen voidaan myös nähdä olevan ongelmanratkaisua, jossa yhdistyvät

ammattitaito, erilaiset tekniikat, menetelmät ja järjestelmät. Usein esimiehet eivät kuitenkaan toimi systemaattisen ongelmanratkaisijan roolissa, vaan päivittäisjohtamisessa painottuu lyhytjänteinen, haasteellisten tilanteiden välillä rientäminen. Tämä johtuu usein siitä, että päivittäisjohtamisessa kohdatut ongelmat eivät ole selvärajaisia, ja jo itse ongelmien hahmottaminen tai määrittely vaatii usein ponnisteluja. Johtaja on vastuussa näiden päivittäisten haasteiden ratkaisemisesta, minkä vuoksi työn luonteeseen kuuluu usein väistämättä katkosten sietäminen ja nopeasti vaihtelevat työtehtävät. (Nurmi 2000, 9.)

Pirstaloituneen päivittäisjohtamisen lisäksi johtajan ammattiin kuuluu olennaisesti myös pidemmän aikavälin teemoja esimerkiksi liittyen organisaation strategiaan, toiminnan kehittämiseen sekä toiminnan ja henkilöstön ohjaamiseen. Koska johtajan työ on hyvin moninaista ja tapahtuu usealla eri tasolla, tulee johtajan työssään onnistuakseen sopeutua erilaisiin rooleihin työyhteisön sisällä. Nämä roolit muokkautuvat sen mukaan, millaisia odotuksia johtajalle organisaation sisällä tai sen ulkopuolelta asetetaan. Odotusten voidaan katsoa liittyvän johtajan henkilösuhde-, päätöksenteko- ja informaatirooleihin, jotka kaikki ovat omalla tavallaan kytköksissä toiminnan ohjaamiseen ja kehittämistyöhön. (Nurmi 2000, 9.)

Henkilösuhderoolissa esimies toimii työyhteisön keulakuvana, alaisten johtajana ja yhdyshenkilönä. Keulakuvana toimiessaan johtajan odotetaan toimivan organisaationsa edustajana ja hänen rooliinsa liitetään esimerkiksi puheiden pitämistä, asemaan liittyviä seremonioita tai sosiaalisten kontaktien luomista. Alaisten johtamisen suhteen johtajan roolia kohtaavat puolestaan odotukset tehtävien organisoinnista, delegoinnista ja valvonnasta. Johtajan voidaan odottaa toimivan myös yhdyshenkilönä, joka pitää yllä kontakteja organisaation ulkopuolisiin tahoihin, on niiden kanssa vuorovaikutuksessa ja suodattaa tarpeellista informaatiota työyhteisölle jaettavaksi. (Nurmi 2000, 14.)

Päätöksentekoroolissa esimiehen odotetaan tekevän organisaation tulevaisuuden kannalta suotuisia päätöksiä ja ratkaisuja. Päätösten konkreettiset seuraukset määrittelevät ovatko päätökset onnistuneita vai eivät. Viisaiden päätösten avulla niin esimiehellä kuin hänen johtamallaan organisaatiolla on mahdollisuudet menestyä, kun taas jo yhden merkittävän, huonon päätöksen tehtyään esimies voi joutua henkilökohtaiseen vastuuseen ja jopa menettää paikkansa johtajana. Esimiehen lisäksi huonosta päätöksenteosta kärsii myös johdettava organisaatio. Seurausten mahdollisesti vaikea ennustettavuus aiheuttaa tärkeissä päätöksentekotilanteissa usein epävarmuutta ja vaikeita pohdintoja. (Karllöf 2004, 220.)

Informaatiroolissa johtaja toimii organisaatiossa kulkevan tiedon hankkijana ja välittäjänä sekä organisaation puolestapuhujana. Eri kanavia pitkin johtajalle kulkeutuvan informaation määrä on usein valtava, ja johtajan tulisi suodattaa informaatiotulvasta toiminnan ja päätöksenteon kannalta olennainen tieto. Saadun informaation käyttökelpoisuus riippuu usein siitä, millä tavoin johtaja uutta informaatiota vastaanottaa. Usein käyttökelpoisinta informaatiota johtaja saa erityisesti henkilökohtaisista kanssakäymisistä, sillä kasvotusten tapahtuvista vuorovaikutustilanteista on mahdollista vastaanottaa ja huomioida vastapuolen tunnelma- sekä mielialatekijät, jolloin informaation sisältö säilyy mahdollisimman muuttumattomana. Uuden ja tarpeellisen tiedon hankkijana ja organisaation puolestapuhujana johtaja toimii esimerkiksi tiedottaessaan organisaationsa asioista, saadessaan ja etsiessään informaatiota tai osallistuessaan erilaisiin kokouksiin. (Nurmi 2000, 17.)

Mainitut teemat johtajan rooleista liittyvät joko suoraan tai välillisesti organisaation toiminnan ohjaamiseen. Toiminnan ohjaamista itsessään voidaan tarkastella sen tehokkuuden, sisällön ja laadun näkökulmasta. Näitä tekijöitä mittaamalla ja arvioimalla voidaan luoda pohja myös toiminnan edelleen kehittämiseksi. Päivittäisjohtamiseen verrattuna kehittämistyö on luonteeltaan vähemmän akuuttia eikä niin rutiininomaista (Karllöf 2004, 84-85). Kehittämistoimintaan liittyvät olennaisesti pitkätkin muutosprosessit, joiden avulla pyritään etenemään nykytilasta kohti tavoitetilaa. Organisaation näkökulmasta kehittämiskohteita voivat olla esimerkiksi yksilöt, ryhmät, vastuualueet, ohjausjärjestelmät tai palkitsemismuodot. Karllöfin mukaan tärkein yksittäisen kehittämisen kohde on kuitenkin tuotekehitys, jolla tarkoitetaan organisaation toiminnan kannalta olennaisten tuotteiden tai palveluiden kehittämistyötä. Täytyy kuitenkin huomioida, että toimivan tuotekehityksen mahdollistamiseksi on myös muiden osa-alueiden kehittämistyön oltava tasapainossa. Palvelun tai tuotteen laatu on suoraan kytköksissä asiakkaan kokemaan tyytyväisyyteen. Karllöf (2004, 84-85) myös toteaa, että liiketoiminnassa laadukkaalla tuotteella tai palvelulla pyritään luomaan kilpailuetua muihin verrattuna, ja laatu vaikuttaa organisaation mahdollisuuksiin menestyä tulevaisuudessa. Yhteiskunnallisen toimijan kuten kunnallisen päiväkodin näkökulmasta palvelun laadulla on laajempi ja arvolatautuneempi merkitys; sillä on kytkös paitsi lapsen henkilökohtaiseen kehitykseen ja kasvuun, myös perheiden hyvinvointiin ja laajemmassa kuvassa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Lapsen ja hänen perheensä hyvinvointiin panostamalla voidaan tehokkaasti ehkäistä syrjäytymistä ja epätasa-arvoa sekä mahdollistaa lapsen vanhempien opiskelu- tai työelämä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 14).

2.2 Mitä on johtajuus?

Johtajan ammattiin liitetyistä työtehtävistä siirrytään seuraavaksi johtajuuden käsitteen tarkasteluun. Kuten aiemmin todettiin, yksittäinen henkilö voidaan toisen tahon puolesta nimittää johtajan virka-asemaan, jolloin henkilö saa hoitaakseen tiettyjä organisaation toiminnan kannalta olennaisia työtehtäviä. Johtajuus itsessään ei kuitenkaan tule automaattisesti myönnetyn virka-aseman myötä, vaan johtajan tulee ansaita se työllä ja erityisesti työnsä tuloksilla. Northousen (2010, 2) mukaan on monia tapoja päättää lause ”Johtajuus on...”. Hänen mukaansa johtajuuden määritelmiä on lähes yhtä paljon kuin ihmisiä, jotka sitä ovat pyrkineet määrittelemään. Northouse (2010, 3) vertaa johtajuuden käsitettä muun muassa rauhaan, rakkauteen tai demokratiaan, jotka sanoina merkitsevät suurimmalle osalle ihmisistä intuitiivisesti hyvin samankaltaisia asioita, mutta joiden määritelmä voi silti olla hyvin henkilökohtainen. Lukuisten henkilökohtaisten käsitysten myötä yhdellä sanalla voikin olla erittäin moninainen merkitys. Koska johtajuus käsitteenä on monisyinen ja saa erilaisia merkityksiä, ei sen lyhyt ja ytimekäs määritteleminen ole mielekäästä tai välttämättä edes mahdollista. Sen sijaan johtajuutta ja sen ilmenemistä käytännössä voidaan paremmin tarkastella esimerkiksi työmotivaation, ryhmän johtamisen taikka ristiriitojen ratkaisemisen näkökulmasta. Toisaalta johtajuutta voidaan tarkastella myös johtajan henkilökohtaisten ominaisuuksien, oppimiskyvyn, johtamistaitojen tai johtajuuden kehittymisen näkökulmasta.

Virka-asemaan nimitetyn johtajan lisäksi organisaatiossa voi olla henkilöitä, joiden kyky vaikuttaa organisaation toimintaan on merkittävää riippumatta heidän virallisesta asemastaan. Tällaisten ihmisten vaikuttavuus voi perustua heidän asemansa sijasta esimerkiksi tietoon, taitoon, henkilökohtaiseen arvovaltaan, kokemukseen, uskottavuuteen tai vaikuttamisen taitoihin (Nurmi 2000, 61). Näin on myös varhaiskasvatuksen organisaatioissa. Yksiköissä työskentelevillä henkilöillä on koulutustaustastaan, työhistoriastaan ja kokemuksistaan riippuen erilaista osaamista, joka vaikuttaa heidän rooliinsa yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa. Johtajuutta tarkasteltaessa onkin syytä kiinnittää huomiota henkilön tittelin tai virka-aseman sijaan myös henkilöön itseensä ja hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa (Nurmi 2000, 61). Toisaalta omaa johtajuutta sekä johtamistaitoja voi myös kehittää, ja yksi tapa johtamistaitojen kehittämiseksi itsensä johtaminen ja sen tarkastelu yksilön näkökulmasta. Perttula ja Syväjärvi (2012, 127-128) toteavat, että ihminen, tässä tapauksessa johtaja, on itselleen esimerkki ihmisestä ja erityisesti kaikista ihmisistä. Vaikka huomio itsensä johtamisen tarkastelussa kohdistuu henkilöön itseensä, luo se samalla eräänlaista yleistä ihmiskäsitystä, jota johtaja voi ammatissaan hyödyntää. Pohtimalla, kuinka johtaja johtaa

itseään, tulee hän pohtineeksi samalla sitä, kuinka ihmistä johdetaan. Itsensä johtamisen myötä, johtajalle muodostuu siis ymmärrys siitä, mitä ominaisuuksia ihmisessä voi ja pitää johtaa ja näin ollen hänen ammattitaitonsa johtajana karttuu. Varhaiskasvatuksen kontekstissa johtajan ihmiskäsityksellä voidaan nähdä olevan suurta merkitystä esimerkiksi sen suhteen, saadaanko henkilöstön inhimillinen pääoma tehokkaasti käyttöön. Inhimillisen pääoman tai henkilöstön osaamisen hyödyntämiseen puolestaan vaikuttaa esimerkiksi johtajan kyky huomioida yksilöiden vahvuudet ja kyky jakaa sopivasti vastuuta eri rooleissa toimiville henkilöille työyhteisön sisällä (Perttula & Syväjärvi 2012, 133).

Johtaminen voidaan nähdä prosessina, jossa joukko ihmisiä saadaan työskentelemään yhteen, ja näin tavoittelemaan ja saavuttamaan yhteisiä päämääriä. Johtajan johtamistaidoilla ja ominaisuuksilla on merkitystä siinä, kuinka tehokkaaksi ja johdonmukaiseksi yhteinen toiminta muodostuu. Tästä näkökulmasta johtajuus näyttäytyy jonkinlaisena vuorovaikutuksellisenä tapahtumana osapuolten, esimerkiksi esimiehen ja työyhteisön, välillä. Johtaja pyrkii vaikuttamaan työntekijöihin tavalla, jonka ajattelee olevan merkityksellinen yhteisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (Northouse 2010, 3.) Johtajuutta voidaan kuvata myös kollektiiviseksi asiantuntijuudeksi sen sijaan, että korostettaisiin johtajayksilöiden ominaisuuksia ja konkreettisia tekoja (Perttula & Syväjärvi 2012, 66). Käsittelen osana tätä tutkielmaa myös jaetun johtajuuden ominaispiirteitä, jonka ydinajatuksena on juuri jaettu, kollektiivinen asiantuntijuus työyhteisön sisällä.

Jotta yhteisiä tavoitteita voidaan saavuttaa, on toimittava yhdessä ja muodostettava ryhmiä. Ryhmien toiminnan laatu, luonne ja tehokkuus ovat asioita, joihin johtaja voi omalla johtajuudellaan vaikuttaa. Näin ollen johtajuus ilmenee konkreettisesti silloin, kun johtaja pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan ryhmään, jolla on yhteinen tavoite. Ryhmän koolla tai luonteella ei sinällään ole merkitystä, kunhan yhteisen tavoitteen määritelmä täyttyy ja on kaikilla ryhmän jäsenillä tiedossa. Täytyy muistaa, että myös johtaja on osa tätä ryhmää ja hänen tulee omalla esimerkillään osoittaa halua ja kykyä toimia yhteisen tavoitteen hyväksi. (Northouse 2010, 3.)

Nurmen (2000, 61) mukaan yhteisiä tavoitteita asetettaessa on johtajan tehtävänä luoda ja jalkauttaa organisaation toiminnalle arvot sekä saada muu ryhmä asettumaan näiden arvojen taakse. Johtajan tulee myös hankkia resurssit tavoitteen toteuttamiseksi, organisoida toimintaa, antaa palautetta, osoittaa tukea ja luottamusta työntekijöille, delegoida työtehtävät, pitää kiinni päälinjoista kovassakin paineessa, tehdä päätöksiä ja ratkaisuja sekä toimia kiistakysymyksissä

esimerkkinä ja tarvittaessa sovittelijana. Listaa voisi jatkaa vielä pitkälle eteenpäin, mutta Nurmen (2000, 61) mukaan oleellisempaa on tuoda esille johtajan tilannekohtainen, strateginen silmä. Tällä tarkoitetaan johtajan kykyä havaita ryhmän toiminnassa ne tilanteet, joissa vaaditaan vahvaa tilannekohtaista johtajuutta. Tähän liittyy olennaisesti myös johtajan kyky nähdä syvemmin ryhmän jäsenten henkilökohtaisia tunnetiloja, henkilökohtaisia tarpeita, ja tilanteen mukaan soveltaa edellä mainittuja keinoja ryhmän tehokkaan toiminnan mahdollistamiseksi. Ilman kykyä erottaa isoja asioita pienemmistä, johtamisesta muodostuu poukkoilevaa koheltamista, jossa pienistä asioista voi turhaan muodostua arvovaltakysymyksiä ja tärkeät asiat jäävät odottamaan. (Nurmi 2000, 61.) Tämä näkökulma on puhutteleva myös nykypäivän varhaiskasvatuksen johtamisen kontekstissa. Koska päiväkodin johtajan työnkuva muodostuu hyvin moninaisista ja vaihtelevista työtehtävistä, voi se aiheuttaa haasteita työtehtävien priorisoinnin suhteen. Johtajan voi olla haasteellista suunnitella ja toteuttaa työtään kokonaisvaltaisesti siten, etteivät tärkeimmät asiat jää taka-alalle, mutta samanaikaisesti pakolliset rutiinit tulevat tehokkaasti hoidetuiksi.

Hyvän johtamisen odotetaan luovan ryhmän sisälle positiivisia tunnetiloja, luottamusta ja innostusta. Tässä onnistuessaan johtaja luo ja vahvistaa omaa johtajuuttaan ja säilyttää luottamuksen suhteessa johdettaviinsa. Keski-Luopan (2018, 76) mukaan johtajaa, joka saa ihmiset seuraamaan itseään persoonasta kumpuavan henkilökohtaisen arvovallan avulla, seurataan sen vuoksi, että häntä kunnioitetaan. Johtajaa saatetaan seurata myös siitä syystä, että häntä pelätään. Jos johtajaa ei kunnioiteta eikä myöskään pelätä, häntä tuskin myöskään seurataan. (Keski-Luopa 2018, 76.) Toisaalta edellä mainittu kahtiajako on melko mustavalkoinen ja syitä seurata johtajaa voivat olla myös esimerkiksi henkilökohtainen luottamus, johtajan rooli esimerkkinä tai vaikkapa vuosien varrella johtajan kanssa solmittu ystävyys. Nurmi (2000, 63) toteaa, että kokemuksellisen organisaation näkökulmasta työyhteisö rakentuu ihmiskäsitysten lisäksi ihmisten kokemuksissa ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Keskustelut ja muut vuorovaikutuksen muodot luovat työyhteisön omaa toimintakulttuuria ja vaikuttavat esimerkiksi yhteistyön luonteeseen ja työmotivaatioon sekä kokonaisvaltaisesti organisaation toimintaan.

Työyhteisössä, jossa vallitsee positiivinen, innostunut ja luottamuksellinen ilmapiiri, saadaan todennäköisemmin aikaan parempia tuloksia kuin yhteisössä, jos näin ei ole. Kun johtaja omalla toiminnallaan edesauttaa suotuisan ilmapiirin syntymistä ja ylläpitämistä, hän tulee auttaneeksi työntekijöitä myös löytämään ja säilyttämään työmotivaatiota. Motivaatio ei kuitenkaan yksin takaa korkeaa työn laatua, vaan motivaatio ja energia tulisi pystyä keskittämään olennaisiin

työtehtäviin. Johtajan kyky tukea alaistensa energian ja motivaation keskittämistä olennaisiin työtehtäviin onkin erittäin merkityksellistä, sillä Nurmen (2000, 62-64) mukaan työelämässä motivaatio-ongelmat ovat suurempi rasite kuin kyvykkyyden puute. Vaikka yksilö olisi kuinka kyvykäs, johtavat motivaatio-ongelmat herkästi suorituksen heikkenemiseen. Näin ollen, jos työmotivaatio on kovin alhainen, myös työsuorituksen arvo on yleensä alhainen riippumatta työntekijän kyvyistä toteuttaa tehtäviään. (Nurmi 2000, 62-64.) Työsuorituksen voidaankin nähdä koostuvan työntekijän kapasiteetin, kykyjen ja motivaation yhteisvaikutuksesta. Mayorin ja Riskun (2015, 159) mukaan erilaisia keinoja tukea työntekijän motivaatiota ovat esimerkiksi lisätä työntekijän autonomiaa, luoda selkeät tavoitteet toiminnalle, palkita hyvin tehdystä työstä sekä kannustaa ja kuunnella, jos työntekijällä on huolia. Myös johtajan rooli yhteisten tapahtumien ja tekemisen mahdollistajana hitsaa työyhteisöä tiiviimmäksi lisäten samalla yksilöiden osallisuuden tunnetta ja sitä kautta työmotivaatiota.

Esimiesasemassa oleva ei voi keskittää energiaansa pelkästään itselleen mieluisiin työtehtäviin, vaan organisaation johtamisen ensisijaisena tarkoituksena on taata edellytykset organisaation toimintakyvylle, pysyvyydelle ja edelleen kehitykselle. Työmotivaation tukemisen ja ryhmänjohtamisen lisäksi tulee johtajan pystyä selvittämään hankaliakin asioita ja ongelmatilanteita. Vastuullisessa roolissa epämiellyttäviä tehtäviä ei voi liiaksi delegoida muille, ja johtamistyön luonteeseen liittykin olennaisesti epämukavuusalueilla operoiminen. Epämukava puoli avautuu organisaatioiden sisäisiä ristiriitoja ja konflikteja tarkasteltaessa. Johtajan on tehtävä päätöksiä siitä, miten toimintaa viedään eteenpäin, kehitetään ja toteutetaan. Päätöksenteollaan johtaja vaikuttaa organisaation kehityssuuntaan pitkälläkin aikavälillä. Joskus vaadittavat päätökset ovat vaikeita ja monisyisiä, ja hyviäkin ideoita ja ajatuksia voidaan joutua sivuuttamaan eri syistä. Hyvien ideoiden toteuttaminen saattaa lykkääntyä tai unohtua esimerkiksi priorisointitarpeiden tai resurssien niukkuuden vuoksi. Ristiriitaisilta tuntuvat päätökset on pystyttävä perustelemaan alaisille, kuitenkin pyrkien samalla varmistamaan, että uusia ideoita uskalletaan tuoda esille tulevaisuudessa. Näissä johtamistilanteissa korostuu johtajan strategisen silmän merkitys sekä taito hallita monimutkaisia kokonaisuuksia. (Nurmi 2000, 80-81.)

Ristiriitatilanteiden johtamistaitoja tarvitaan myös silloin, kun alaisen toimintaa on aiheellista moittia. Kaikki tekevät virheitä ja johtajan tulee osaltaan huolehtia siitä, että työntekijät oppisivat virheistään, jolloin ne eivät todennäköisemmin toistuisi. Lisäksi valvonta ja mahdollinen tarkastustoiminta sekä varoitukset ja irtisanomiset kuuluvat epämieluisiin johtamistehtäviin. Näihin toimiin liittyy usein raskaita prosesseja, jotka rasittavat niin johtajaa

itseään kuin alaisiakin. Ne voivat vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin siitä huolimatta, että ovat organisaation toimintakyvyn takaamiseksi välttämättömiä. Ihmisiin liittyvien ikävien asioiden johtaminen aiheuttaa esimiesasemassa toimivalle henkistä kuormitusta. Niitä ratkottaessa on hyvä muistaa, että kriisitilanteet on helpointa hoitaa heti. Tätä neuvoa on kuitenkin huomattavasti helpompi kirjoittaa kuin noudattaa. Esimiehen on kuitenkin opittava elämään ristiriitojen kanssa, ja jos niitä ei ratkota ajoissa, ne usein paisuvat ja mutkistuvat aiheuttaen entistä enemmän kuormitusta. Jotta johtajan alaiselleen antama palaute olisi mahdollisimman asiallista, tulee hänen keskittyä kritisoimaan asioita henkilöiden sijaan. On tärkeää antaa kriittinen palaute kahden kesken eikä muiden edessä, mahdollisimman spesifisti ja mahdollisimman pian, sekä selvittää keskustellen, kuinka tapahtuneen kaltainen virhe voidaan tulevaisuudessa välttää. On myös pyrittävä käsittelemään asia kerralla loppuun, jottei se jäisi vaivaamaan kummankaan osapuolen mieltä turhan pitkäksi aikaa. (Nurmi 2000, 82.)

Laadukkaaseen johtamiseen kuuluu olennaisesti ajatus sen uudistamisesta ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa. Johtamisen uudistaminen voi liittyä esimerkiksi tietoihin, taitoihin tai asenteisiin. Monissa organisaatioissa uudistamistarpeet voivat kulminoitua erityisesti esimiestehtävissä toimivien henkilöiden ihmissuhde- ja vuorovaikutusvalmiuksien kehittämiseen. Johtajuutta ja organisaatioiden arvoja on aika ajoin hyvä peilata ympäröivän yhteiskunnan arvoihin, sillä niiden olisi ainakin jossain määrin kohdattava. Esimerkiksi yhteiskunnan kehitys tiettyyn suuntaan vaatii todennäköisesti myös johtajuuden kehittymistä samaan suuntaan. Se vaatii keinoja ja välineitä, joilla johdetaan tavoitteellisesti, tuottavasti ja tehokkaasti unohtamatta kuitenkaan henkilöstön hyvinvointia. Johtajuuden luonteen tulisi kehittyä aina vastaamaan tulevaisuuden tarpeita ja näkymiä. Myös johtajan uskottavuuden kannalta on tärkeää, että hänen ammatilliset valmiutensa tietoineen ja taitoineen pysyvät ajan tasalla, ja että hän on kiinnostunut kehittämään niin omaa kuin organisaationkin toimintaa. Toiminnan pitkäjänteinen kehittäminen ja organisaation onnistunut muutostyö ovatkin toiminnan jatkuvuuden elinehtoja. (Salminen 2004, 114-115.)

2.3 Johtaminen muuttuvassa toimintaympäristössä

Yhä nopeammin muuttuvassa maailmassa jokainen organisaatio tarvitsee toimivaa muutostyötä säilyttääkseen toimintakykynsä ja kilpailukykyensä. Muutosprosessien johtaminen on iso osa johtajan ammattia ja kokonaisuudessaan tärkeä osa organisaation toiminnan kehittämistä. Tässä

tutkielmassa muutoksen johtamisen käsitteleminen on olennaista sen vuoksi, että varhaiskasvatuksen luonne ja tavoitteet sekä johtajan että organisaation näkökulmasta ovat erityisesti 2000-luvulla kehittyneet perheiden sosiaalipalvelusta pedagogisempaan suuntaan. Erityisesti vuonna 2018 käyttöön otettu uusi varhaiskasvatustalaki on luonut tarpeen toiminnan arvioinnille ja uudistamiselle (Varhaiskasvatustalaki 2018). Uusi laki pyrkii vahvistamaan varhaiskasvatuksen laatua muun muassa nostamalla henkilöstön koulutustasoa ja selkiyttämällä tehtävänimikkeitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Lisäksi sen myötä vuodesta 2030 alkaen päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimuksena on varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuus ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. Kelpoisuusvaatimuksissa mainittu ”riittävä johtamistaito” on kuitenkin varsin tulkinnanvarainen käsite. Tätä osaa kelpoisuusvaatimuksista voidaan nähdäkseni siis soveltaa eri kunnissa tai eri yksiköissä eri tavalla. Aiemmin kasvatustieteen maisterin tutkintoa ei ole vaadittu ja uudistetut kelpoisuusvaatimukset pyrkivätkin lisäämään pedagogista osaamista varhaiskasvatuksessa. Kaikkiaan lakiuudistuksen keskeisimpänä tarkoituksena on korostaa ja priorisoida lapsen etua kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Lapsen edun priorisointi kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa kiteyttääkin hyvin varhaiskasvatuksen perustehtävän luonteen.

Johtajan vastuulla on organisaation sisäisen muutoksen onnistunut läpivienti ja jalkauttaminen sekä edelleen hänen oman muuttuneen työnkuvansa omaksuminen ja siihen sopeutuminen. Myös päiväkodin johtaja on osaltaan vastuussa johtamiensa yksiköiden muutostyön toteutumisesta. Uudistunut varhaiskasvatustalaki koskettaa useita organisaation sisäisiä osa-alueita joihin muutostyöllä on tarkoitus vaikuttaa. Päiväkodin johtajan tehtävänä on viedä uudet linjaukset käytäntöön ja saada muu henkilöstö mukaan muutosprosessin edistämiseen. Jotta uusien toimintatapojen jalkauttaminen onnistuisi, täytyy päiväkodin johtajalla olla valmiudet johtaa muutosprosessia. Tuon tässä luvussa esille johtajan näkökulmasta tärkeimpiä teemoja onnistuneen muutostyön läpiviemiseksi ja avaan hieman aiemmin mainitsemiani kehittämistyön osa-alueita. Samalla käyn läpi muutostyössä tunnistettavia yleisimpiä haasteita ja kompastuskiviä. Näitä teemoja läpi käydessä on hyvä pitää mielessä, että muutostyö ja muutosprosessit ovat aina organisaatiokohtaisia prosesseja. Näin ollen, vaikka muutosprosessien tunnistettavat vaiheet sinällään ovat yleispäteviä on jokaisen muutosta tavoittelevan organisaation luotava yksilöllinen suunnitelmansa muutoksen aikaansaamiseksi.

Muutosprosessin luonne muotoutuu kunkin organisaation tai työyhteisön sisällä omanlaisekseen. Siihen vaikuttavat esimerkiksi muutostyölle asetetut tavoitteet, työntekijöiden

suhtautuminen muutokseen sekä erityisesti muutoksen johtaminen. Kuten jo aiemmin mainitsin, organisaation näkökulmasta muutosprosessilla tavoiteltavia kehittämiskohteita voivat olla esimerkiksi yksilöt, ryhmät, vastuualueet, ohjausjärjestelmät tai palkitsemismuodot. Muutosprosessit tapahtuvat usein hitaasti ja niiden onnistunut läpivienti vaatii tarkkaa suunnittelua, jotta esimerkiksi työntekijöiden suhtautuminen niihin olisi mahdollisimman vastaanottavaa eikä aikaa ja resursseja kuluisi turhaan kinasteluun. Laadukkaalla suunnittelulla vaikutetaan muutosprosessin vaiheisiin ja toteutustapoihin, mikä on halutun lopputuloksen kannalta jopa olennaisempaa kuin itse muutoksen sisältö. (Hokkanen 2003, 73.)

2.3.1 Kohti uudenlaista johtamiskulttuuria varhaiskasvatuksessa

Opetussuunnitelmiin, johtajuustutkimukseen sekä didaktikkaan liittyvät perinteiset teoriat usein pyrkivät ohjailemaan sekä osoittamaan tietynlaisia tapoja toteuttaa pedagogiikan johtamista ja opettamista. Tämä lähestymistapa ei Uljensin ja Ylimäen (2017, 23) mukaan vastaa nykyaikaisten, demokraattisten koulutusjärjestelmien todellisuutta. Perinteiset näkemykset opettamisen tavoista, oppimisesta sekä johtamisesta koulutussektorilla ovat osin vanhentuneet koko ajan nopeammin muuttuvassa maailmassa. Uljensin ja Ylimäen mukaan opetussuunnitelmiin liittyvän tutkimuksen sekä koulutussektorin johtamiskysymyksiin liittyvän tutkimuksen tulisi paremmin tukea toisiaan, jotta näihin uudenlaisiin haasteisiin pystyttäisiin paremmin vastaamaan. Tehokkainta olisi, että opetussuunnitelmatyö ja opetussektorin johtajuusmallit kehittyisivät käsi kädessä vastaten muuttuvan toimintaympäristön tarpeisiin. (Uljens & Ylimäki 2017, 23-26.) Jotta käytännön johtajuusmallit sekä opetussuunnitelmatyö voisivat kehittyä rinta rinnan, tulee päiväkodinjohtajien aktiivisesti arvioida sekä omaa, että koko työyhteisön toimintatapoja ja varoa jämähtämästä tiettyihin malleihin.

Uljens ja Ylimäki toteavat (2017, 24-25), että koulutussektorilla maailmanlaajuisesti tapahtuvaan muutosaaltoon liittyy vahvasti vallan ja johtajuuden jakautuminen eri toimijoiden kesken. Tämä ilmiö heijastaa heidän mukaansa modernien yhteiskuntien kehittymistä viime vuosikymmeninä uusliberalistisempaan ja yksilökeskeisempään suuntaan. Valtio ei enää olekaan yksin koulutuksen tarjoaja, vaan myös sen ostaja, ja kansalaisista on tullut ikään kuin koulutuspalveluja kuluttavia asiakkaita. Jotta koulutuspolitiikan toimeenpanossa voidaan onnistua, on ensin ymmärrettävä, että vuorovaikutussuhteet eri toimijoiden ja toiminnan tasojen välillä ovat aiempaa moninaisempia ja kompleksisempia. (Uljens & Ylimäki 2017, 24-26).

Epäilemättä myös kasvatusalan ammattilaisten roolit ja vastuut käytännön työssä ovat muuttuneet ajassa. Esimerkiksi vanhempien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa on alettu puhumaan kasvatuskumppanuudesta, jolla tavoitellaan tiiviimpää yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välille. Kasvatuskumppanuus ja lasten huoltajien parempi huomioiminen vaatii varhaiskasvatuksen ammattilaisilta uutta osaamista, mutta vaikuttaa myös positiivisesti lapsen hyvinvointiin.

Kasvatusorganisaatioihin ja pedagogiseen johtajuuteen liittyykin nykyään vahvasti ajatus yhteisöllisestä ilmiöstä, jossa yksilön sijaan korostuu organisaatioiden toiminnan johtaminen verkostojen ja yhteistyön avulla. Toisin sanoen, johtajuus muuttaa luonnettaan vertikaalisesta horisontaaliseksi. Taustalla tässä ajatuksessa ovat organisaatioiden sisäiset, yhä monimutkaisemmat haasteet, joiden ratkaisemiseksi ei enää riitä yhden henkilön ponnistelut. Sen sijaan haasteiden selättämiseksi vaaditaan koko työyhteisön vuorovaikutuksellista yhteistyötä. (Kyllönen 2011, 78.) Seuraavassa alaluvussa käsittelen muutoksen johtamisen vaiheita, jotka varhaiskasvatuksen kontekstissa kuuluvat toistaiseksi pääosin johtajan pohdittavaksi, mutta joiden käytännön toteutus vaatii koko organisaation sitoutumista ja osallistumista. Täytyy myös huomioda, että yksittäisten muutosten sijaan organisaation on kehittyäkseen siedettävä jatkuvasti muuttuvaa toimintaympäristöä sekä toimintatapoja. Siksi kyky hallita muutosprosesseja onkin yksi nykyaikaisen organisaation johtajan tärkeimmistä taidoista.

2.3.2 Muutosprosessin vaiheet

Muutoksen hallinta vaatii ymmärrystä muutosprosessin vaiheista, jotka voidaan jakaa karkeasti viiteen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen näistä on muutosperustan rakentaminen, jolla tarkoitetaan organisaation sisäisen toimintastrategian uudistamistarpeen tunnistamista joko osittain tai kokonaisvaltaisesti. Lisäksi muutosperustan rakentamiseen kuuluu olennaisesti muutosprosessin suunnittelu. Nykytilasta tulisi päästä tiettyyn tavoitetilaan, joka edellyttää tapauskohtaisesti muutoksia organisaation toimintakulttuuriin ja mahdollisesti valtarakenteisiin. On siis luotava yksityiskohtainen käytännön suunnitelma siitä, mitä muutosohjelma pitää sisällään. Suunnitelmassa tulee käydä ilmi esimerkiksi muutosohjelman eri osa-alueiden vastuuhenkilöt, resurssit, yleiset toimenpiteet sekä yhteistyösuhteet toimijoiden välillä. Muutosprosessin onnistuneen läpiviennin kannalta on myös tärkeää

vähentää organisaation sisäistä vastarintaa ja pyrkiä saamaan työyhteisön sisältä mahdollisimman voimakas tuki ennen varsinaisen prosessin käynnistämistä. (Hokkanen 2003, 80.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa esimerkiksi uudistuneen varhaiskasvatuslain vieminen käytäntöön ei tapahdu vain päiväkodin johtajien toimesta, vaan osittain muutostarve tulee heille annettua ylhäältä päin. He joutuvat ehkä soveltamaan jonkun toisen tulkintaa tarvitusta muutoksesta ja lisäksi jos tavoitetaan liittyä valtarakenteiden muuttuminen, voi se olla johtajalle kova paikka, jos hän esimerkiksi joutuu luopumaan jostain tärkeänä pitämästään vastuualueesta

Karlöff (2004, 149) mainitsee 20-60-20-säännön, jonka mukaan työyhteisön jäsenistä yleensä noin 20 prosenttia on vahvasti muutosta vastaan, 60 prosenttia on odottavalla kannalla ja loput 20 prosenttia ovat vahvasti muutoksen puolella. Täytyy todeta, että 20-60-20-sääntö on ennemminkin karkea yleistys kuin tieteellinen totuus. Selvää on kuitenkin, että muutosprosessiin liittyy lähes aina sekä vastustusta että kannatusta. Johdon on usein kannattavampaa keskittyä muutosta kannattavien henkilöiden ja työntekijöiden huomioimiseen sen sijaan, että aikaa ja resursseja käytettäisiin muutosta vastustavien henkilöiden mielipiteen kääntämiseksi. Toisaalta muutosprosesseihin on syytä kohdistaa myös kritiikkiä ja tarkastella uusia toimintatapoja ja niiden toimivuutta yhteisesti. Näin ollen myös kriittiset äänet on hyvä huomioida. Syytä niin vastarinnalle kuin kannatuksellekin on erilaisia, mutta mitä suuremmasta muutoksesta on kyse, sitä laajemmin vastustustakin todennäköisesti ilmenee. Myös muutosten odottamattomuus tai aiemmat kielteiset kokemukset muutostyöstä voivat vaikuttaa vastarinnan laajuuteen. Muutoksen hallinnan näkökulmasta olennaista on tehokas organisaation sisäinen viestintä, jonka avulla huolehditaan päätösten läpinäkyvyydestä organisaation eri tasoilla. Onnistuneella viestinnällä on mahdollista saada koko organisaatio ymmärtämään muutoksen tarve ja osallistumaan omalla panoksellaan sen toteuttamiseen. Jos näin ei tapahdu, voi muutoksen toteuttamisesta tulla äärimmäisen haastavaa. (Hokkanen 2003 83.) Toisaalta on mahdollista, että myös johtaja voi kokea muutoksen epämieluisena ja näin hänen voi olla entistä vaikeampaa motivoida muitakaan toteuttamaan sitä tehokkaasti. Tällaisissa tapauksissa johtajan johtajuus ja uskottavuus voi olla koetuksella.

Toinen vaihe on muutosdiagnoosin luominen. Sen ensimmäinen askel koostuu alustavasta diagnoosista, joka määrittelee muutoksen luonteen. Onko muutos yksittäinen uudistus organisaation toimintaan vai osa suurempaa muutosten sarjaa, jolla on tarkoitus ravistella organisaation toimintakulttuuria laajemmin? Muutosta johtavan tahon on myös määriteltävä muutosprosessin vaatima realistinen aikajänne ja varattava tarvittavat resurssit tälle

ajanjaksolle. Lisäksi etukäteen tulee kartoittaa, mitä organisaation osia prosessi koskee, ja vaaditaanko prosessin alullepanon tueksi joidenkin organisaation käytännön valmiuksien kehittämistä. (Hokkanen 2003, 83.) Esimerkiksi vuonna 2018 uudistunut varhaiskasvatustalaki on luonteeltaan sellainen, että se luo tarpeen monitasoiselle muutosten sarjalle kohti ylätason tavoitetilaa. Yksittäiselle varhaiskasvatuksen organisaatiolle tämä saattaa tarkoittaa merkittävääkin muutosta toimintakulttuurissa, mutta muutoksen voimakkuutta lieventäne se, että muutoksen aikajänne on suhteellisen pitkä.

Muutosdiagnoosin toisessa askeleessa tehdään käyttäytymisanalyysi, jossa ennustetaan mahdollista muutosvastarintaa organisaation sisällä. Analyysin kohteena ovat ne osastot ja yksiköt, joihin muutos konkreettisesti vaikuttaa. Muutosta valmistellessa on tärkeää varautua mahdollisiin eri yksiköiden toimintakulttuurin tai valta-aseman säilyttämiseen liittyviin ristiriitoihin. Nämä ristiriidat voivat liittyä mahdollisiin muutoksiin totutuissa toimintatavoissa, yksilöiden välisiin suhteisiin tai yksilöiden asenteisiin. Käyttäytymisanalyysissä selvitetään, ketkä ovat avainhenkilöitä muutoksen puolesta tai vastaan puhujina ja mistä syistä, sekä missä määrin organisaation sisäiset, yhteisen kulttuurin omaavat ryhmät, tukevat tai vastustavat muutosta ja miksi. Lopuksi tulee pohtia, kuinka suuri suhteellinen merkitys edellä mainituilla seikoilla loppujen lopuksi oletetaan olevan muutoksen onnistumisen kannalta. (Hokkanen 2003, 83.)

Muutosprosessin kolmannessa vaiheessa suunnitellaan toimenpiteitä, joilla voidaan vähentää aiemmin ennakoitujen vastarintapesäkkeiden vaikutusta muutoksen läpiviemiseksi. Muutosta tukevan ilmapiirin saavuttaminen on olennainen tavoite, johon pyrittäessä saatetaan tarvita toimenpiteitä mahdollisten väärin käsitysten poistamiseksi. Tässä vaiheessa pyritään myös tuomaan esille muutoksen tarpeellisuus, sen mukanaan tuomat mahdollisuudet ja myönteiset seuraukset. Yleensä ihmisten muutosvastarinta ei johdu ilkeydestä, vaan pikemminkin epätietoisuudesta liittyen siihen, miten muutos konkreettisesti vaikuttaa heidän omaan työkuvaansa tai toimintaansa. (Hokkanen 2003, 83-84.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa henkilöstön ikärakenne on painottunut vanhempiin ikäluokkiin. Pitkään alalla työskennelleet henkilöt voivat kokea muutoksen vaikeaksi, mikäli heidän toimintatapansa ovat vakiintuneet tietynlaisiksi vuosien saatossa. Tarve muuttaa totuttuja toimintatapoja voi aiheuttaa yksilölle ammatillisen identiteettikriisin, mikä saattaa johtaa muutosvastarintaan. Vaikka energiaa ei kannata liikaa tuhlaa vastustajien pään kääntämiseen, on äärimmäisen tärkeää perustella muutoksen tarve perinpohjaisesti jokaiselle henkilöstön jäsenelle (Hokkanen 2003, 83-84). Asianmukainen viestintä muutostarpeen perusteluista luo tasa-arvoista ilmapiiriä ja toisaalta

myös vierittää tilannekohtaisen todistustaakan muutosta vastustavalle osapuolelle. Yleiseen ilmapiiriin ja muutosvastarintaan keskittymisen lisäksi jokaiselle ryhmälle ja yksilölle tulee selvittää, kuinka muutos konkreettisesti tulee vaikuttamaan heidän toimintaansa tai työnsä tulevaisuudessa. Näin he voivat omaksua mahdolliset uudistukset sekä niiden vaikutukset ja mahdollinen epätietoisuus tulevasta vähenee. (Hokkanen 2003, 83-84.)

Muutosprosessin hallinnan neljäs vaihe on käyttäytymistekijöiden sopeuttaminen muutossuunnitelmaan. Tässä vaiheessa organisaation sisällä on tuotu selvästi esille ajatus tapahtuvasta muutoksesta sekä perusteltu työntekijöille sen tarpeellisuus ja vaikutus ryhmien sekä yksilöiden työtehtäviin ja toimintaan. Ponnistelut vastarinnan vähentämiseksi on tässä vaiheessa tehty ja seuraavaksi keskitytään muutokseen osallistuvien ryhmien toiminnan kehittämiseen. Näitä toiminnan kehittämisen kannalta olennaisia keinoja ovat esimerkiksi ryhmien ja henkilöiden osallistaminen päätöksentekoon. Kun henkilöstöä osallistetaan päätöksenteossa ja heille jaetaan vastuuta muutoksen läpiviemiseksi, voidaan heitä saada paremmin sidotuksi mukaan muutosprosessin edistämiseen. (Hokkanen 2003, 84.)

Päätöksentekoon osallistetaan siis niitä henkilöitä ja ryhmiä, jotka aktiivisesti osallistuvat muutoksen toteutukseen. Samalla niitä henkilöitä tai ryhmiä, jotka edelleen muutosta vastustavat, siirretään mahdollisuuksien mukaan syrjään. Tämä kuuluu johtajan näkökulmasta taas niihin asioihin, jotka ovat huomattavasti mutkattomampia kirjoittaa kuin toteuttaa käytännössä, mutta myös ikävät päätökset kuuluvat muutostyön luonteeseen. Syrjään siirtäminen ei kuitenkaan välttämättä oikein onnistu esimerkiksi päiväkodin kaltaisessa organisaatiossa, jossa aikuisten on pakko toimia yhteen lasten hyväksi. Hokkanen toteaa vaihtoehtoiseksi keinoksi muutosmyönteisen asenteen tartuttamisen muihin ryhmiin, jos resurssit ja aika sen sallivat. Luonnollisesti on helpoin aloittaa ja keskittyä niihin ryhmiin, jotka ovat jo vahvasti sitoutuneet muutoksen toteuttamiseen. Näiden ryhmien erityinen kannustus, työstä annettava tunnustus sekä palkitseminen motivoi heitä entistä aktiivisemmin ajamaan muutoksen etua. Tällä tavoin toimittaessa tavoitteena on, että myös muita ryhmiä voitetaan muutoksen puolestapuhujiksi ja muutospositiivinen asenne leviää henkilöstä ja ryhmästä toiseen. (Hokkanen 2003, 84.)

Päätöksentekoon osallistamisen lisäksi henkilöstölle tulee suunnitella ja toteuttaa tarvittavat koulutus- sekä valmennusohjelmat, jotta uudet työtehtävät voidaan tehokkaasti omaksua ja toteuttaa tulevaisuudessa. Oletukset siitä, että henkilöstöllä olisi jo lähtökohtaisesti käsitys ja kyky mukautua ja toteuttaa uudet työtehtävänsä voi olla hyvin haitallinen muutoksen

tavoitetilan saavuttamisen kannalta. Kun johtajien ja muun henkilöstön tietotaitoa päivitetään, varmistutaan siitä, että he kykenevät täyttämään muutoksen myötä uudistuneen työnkuvansa sekä siihen liittyvät mahdolliset uudet työtehtävänsä organisaation etua ajaen. Tietotaidon uudistaminen ei myöskään ainoastaan tehosta yksilöiden tai ryhmien ratkaisuja vaan edelleen vähentää pelkoa ja epävarmuutta tulevasta sekä lisää hyväksymisalttiutta. (Hokkanen 2003, 84.)

Viides ja muutoksen hallinnan viimeinen vaihe on organisaation muutoskäyttäytymisen johtaminen. Tämä vaihe on ylivoimaisesti laajin ja siihen kuuluu osaltaan aiempien vaiheiden ylläpitoa sekä lisäksi organisaation sisäisten eri tekijöiden valvontaa ja kehittämistä. Ylläpitävät toimenpiteet liittyvät edelleen muutosvastarinnan ennakointiin, valvontaan sekä sen pitkäjänteiseen kitkemiseen. On hyvin mahdollista, että vastarintaa ilmenee muutosprosessin edetessä ja johtajan tulee aktiivisesti kohdistaa voimavaroja sen vähentämiseksi niitä keinoja käyttäen, joita aiemmissa vaiheissa jo toin esille. Toisena olennaisena ylläpitävänä toimenpiteenä on henkilöstön osaamista kehittävä ja ylläpitävä valmennus siten, että heidän tietonsa ja taitonsa pysyvät ajan tasalla ja he kykenevät muutoksen edetessä hoitamaan omat vastuunsa ja työtehtävänsä toivotulla tavalla. (Hokkanen 2003, 84.)

Ylläpitävien toimenpiteiden lisäksi johtajan vastuulla on tarkastella muutosprosessia kokonaisuutena ja käynnistää strategisten muutosten ohella tarvittavat kulttuurisia ja organisaation valtarakenteita koskevat toimenpiteet. Mitä laajempi ja syvempi organisaation sisäinen muutos on, sitä tärkeämmässä roolissa on johtajan kyky tarkastella tapahtumia organisaation tavoitteiden edistymisen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että johtaja valvoo strategisten muutosten edistymistä ja tarkkailee samalla organisaation valmiuksia toteuttaa niitä. On hyvin mahdollista, että strateginen muutos tapahtuu valmiuksien etenemistä vauhdikkaammin, jolloin strategiaprojektit tulee keskeyttää ja panostaa käytännön valmiuksien kehittämiseen, kunnes ne jälleen etenevät niin sanotusti käsi kädessä. Kun valmiudet on saatu strategian edellyttämälle tasolle, tulee niitä tämän jälkeen arvioida ja edelleen kehittää. Toimivaksi todetut uudet käytännöt pysyvät ja kehitystyö sekä tarvittavat toimenpiteet kohdistetaan niitä vaativiin valmiuksiin. Tätä kutsutaan muutoksen vakiinnuttamiseksi ja sitä jatketaan niin kauan, kunnes kaikki käytännön toimet tukevat organisaation uuden strategian toteutumista. (Hokkanen 2003, 85.)

Muutosprosessin lopputuotteena ovat strategiaprojektien sekä valmiusprojektien luomat uudet toimintaympäristöt, mutta niiden lisäksi olennaista on myös muutosprosessin aikana saavuttaa organisaation sisälle muutosvalmius. Muutosvalmiudella tarkoitetaan organisaation kykyä ja

valmiutta kohdata yhä uusia muutosprosesseja strategian ja toiminnan niin vaatiessa. Organisaation johdon on siis muutosprosessien aikana kyettävä vakiinnuttamaan tapahtuva muutos ja luotava kulttuuria, jossa organisaatiolla on valmius jatkuvaan muutokseen. Tällaiseen organisaatiokulttuuriin kuuluu esimerkiksi perinteisten toimintatapojen kriittinen tarkastelu, positiivinen yhteishenki ja uskollisuus sekä halu kehittyä ja luoda uusia toimintatapoja. (Hokkanen 2003, 84-85.)

4. Pedagoginen johtajuus ja päiväkodin johtajan työnkuva

Tarkoitukseni on tässä luvussa avata pedagogisen johtajuuden sisältöä pääosin Fonsénin (2014) väitöskirjassaan esittelemien viiden pedagogista johtajuutta kuvaavien osatekijöiden näkökulmasta. Erittelen pedagogisen johtamisen keskeisimpiä osa-alueita omiin kappaleisiinsa, jolloin näitä pedagogisen johtamisen ominaispiirteitä voidaan paremmin tarkastella. Pedagogisen johtajuuden lisäksi esittelen päiväkodin johtajan työnkuvan keskeiset tavoitteet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) pohjalta. Mainittakoon, että tässä luvussa en käsittele tarkasti kaikkia päiväkodin johtajuuteen liitettyjä osa-alueita, kuten esimerkiksi päiväkodin johtajan työn hallinnollista puolta, vaan painopiste on nimenomaan pedagogisen johtajuuden ja päiväkodinjohtajan perustehtävän kuvaamisessa.

Kun aiemmin käsittelin johtajuuden käsitettä, totesin sen tarkkarajaisen määrittelyn olevan vähintäänkin hankalaa. Pedagogisen johtajuuden tarkkarajainen määrittely seuraa tätä kaavaa ja olenkin hyödyntänyt tässä tutkielmassani Fonsénin (2014) väitöskirjassaan esittelemää jakoa pedagogisen johtajuuden viidestä osatekijästä. Fonsén (2014, 35) toteaa, että suuremmassa kuvassa pedagoginen johtajuus näyttäytyy organisaation sisäisenä yhteisön ilmiönä sekä erityisesti organisaation kasvupotentiaalin ja osaamisen kasvattamiseen liittyvänä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Aloitan pedagogisen johtajuuden tarkastelun varhaiskasvatuksen ja päiväkodin johtajan perustehtävän näkökulmasta ja etenen sen jälkeen tarkastelemaan juuri Fonsénin (2014, 36) esille tuomaa jakoa pedagogisen johtajuuden viidestä osatekijästä. Näitä osatekijöitä ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Nämä käsitteet ovat osittain päällekkäisiä, mutta niiden tuomat näkökulmat helpottavat laajemman kokonaiskäsityksen muodostamista pedagogisen johtajuuden sisällöstä. Näiden osatekijöiden lisäksi käsittelen tämän pääluvun lopussa pedagogista johtajuutta jaetun johtajuuden näkökulmasta.

4.1 Varhaiskasvatuksen perustehtävä

Opetushallitus on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nimennyt varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi lasten kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen sekä huoltajien kanssa yhteistyössä tapahtuvan kehityksen ja oppimisen. Lisäksi yhteiskunnallisesta näkökulmasta varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluu myös tasa-arvon ja syrjäytymisen ehkäisy, huoltajien tukeminen sekä heidän opiskelu- tai työelämänsä mahdollistaminen. Tavoitteena on, että varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot luovat

edellytykset lapsen aktiiviselle toimijuudelle yhteiskunnassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) päiväkodin toimintaa myös kuvaillaan yleisemmin kasvatuksen, opetuksen sekä hoidon kokonaisuutena ja korostetaan tämän kolminaisuuden pedagogista painottumista. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma luo siis raamit toiminnan sisällölle ja tavoitteille. Se ei kuitenkaan toimi käsikirjana toiminnan toteutumiselle, vaan paikallisesti on luotava omat varhaiskasvatuksen suunnitelmat, joita yksiköissä toteutetaan. Päiväkodin johtajan tehtävänä on puolestaan jalkauttaa asiakirjojen sisältö käytäntöön sekä huolehtia, että henkilöstö toimii asiakirjojen ohjaamalla tavalla.

Jotta henkilöstö voi toimia asiakirjojen ohjaamalla tavalla, on heidän osaamisensa oltava vaadittavalla tasolla. Sylva ym. (2010) toteavat, että useiden tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen laadussa suhdeluvulla on olennainen merkitys, mutta yhtä tärkeää on myös varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien korkea koulutustaso. Laadukkaan koulutus pohjansa ansiosta he voivat rakentaa entistä toimivampia ja tehokkaampia oppimispolkuja. Siraj-Blatchfordin ja Hallettin (2014) tutkimuksen mukaan parhaisiin oppimistuloksiin varhaiskasvatuksessa päästään, kun pelkän organisaation johtamisen lisäksi johdetaan oppimista laajemmassa merkityksessä. Varhaiskasvatuksen johtamisessa tulisi kirjoittajien mukaan pyrkiä siihen, että kaikilla varhaiskasvatuksen osapuolilla – lapsilla, vanhemmilla ja ammattilaisilla – on yhteinen visio oppimisesta ja mahdollisista oppimisen tavoista. Tämä luo pohjaa perheiden kanssa tehtävälle yhteistyölle, mahdollistaa uusien oppimismenetelmien soveltamisen ja tehostaa näin lasten oppimista (Siraj-Blatchford & Hallett 2014).

Varhaiskasvatuksen laatu on siis riippuvainen monesta tekijästä, mutta päiväkodin johtajan näkökulmasta hänen työnsä tulisi rakentua tukemaan varhaiskasvatukselle asetetun perustehtävän toteutumista. Johtajan työssä korostuvat tietyt tekijät ja piirteet osana työtä, sillä päiväkodin johtaminen rakentuu samojen ajattelutapojen ja tavoitteiden mukaisesti kuin organisaation perustehtäväkin. Vaikka itse organisaatioiden välisissä kulttuureissa tai ajattelutavoissa saattaa olla eroavaisuuksia, tulisi johtajan toiminnallaan aina pyrkiä edistämään toiminnan laadukasta toteutumista parhaaksi näkemällään tavalla. (Hujala ym. 2012, 287.) Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan pedagogisen johtajuuden käsitettä sekä sen toteutumista Fonsénin (2014) määrittelemien viiden osatekijän näkökulmasta.

4.2 Arvot

Arvoihin liittyen Fonsén tuo esille muun muassa Sergiovannin (2001, 20-25) näkemyksen, jonka mukaan arvoilla ja moraalilla on tärkeä rooli pedagogisessa johtajuudessa. Myös Bush (2011, 6) korostaa arvojen merkitystä osana johtajuutta. Hänen mukaansa johtajien toiminnan odotetaan heijastavan vahvasti sekä heidän henkilökohtaisia-, että myös kolmannen osapuolen kirjaamia ammatillisia arvoja. Nämä kolmannen osapuolen arvot määritellään varhaiskasvatuksen kontekstissa muun muassa varhaiskasvatuslaissa, sekä paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Vaikka itse arvojen sisältö ei tässä tutkielmassa ole keskiössä, mainittakoon, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) on kirjattu toiminnan arvoiksi lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa.

Aiemmin tässä tutkielmassa mainitsin, että johtajan tehtävänä on luoda arvot ryhmän toiminnalle ja saada muu henkilöstö näiden arvojen taakse. Fonsén (2014, 36) tuo väitöskirjassaan esille saman teeman ja toteaa, että johtajuuden käsitteen tulisi olla ennemmin sidoksissa arvoihin, tavoitteisiin ja symbolisiin merkityksiin varsinaisten johtajuuden ”mallien” sijaan. Opetusalalla opettajat ja oppilaat saavat yhteisen tavoitteellisen toiminnan kautta työlleen merkityksen. Näin ollen jaettujen arvojen korostaminen ja yhteisten tavoitteiden saavuttaminen toimivat liimana, joka sitoo ihmisiä yhteen ja auttaa yksilöitä löytämään omalle työlleen ja tekemiselleen merkitystä. Merkityksellisyyden kokemus tehdystä työstä sekä ohjaa toimintaa että selkeyttää yhteisen toiminnan tavoitteita, merkitystä ja päämäärää. (Fonsén 2014, 36.)

Fonsén (2014, 37) tuo esille myös arvojohtamisen ja johtajuuspääoman käsitteet. Näillä tarkoitetaan yhteisön sisälle syntyvää, tietyt arvot jakavaa toimintakulttuuria. Tällaisen toimintakulttuurin syntymisen mahdollistaa eräänlainen jaettu johtajuus, jossa jokainen työyhteisön jäsen osallistuu omalla panoksellaan toimimaan yhteisten arvojen mukaisesti ja osaltaan luomaan työyhteisöstä moraalista yhteisöä. Tällainen moraalinen yhteisö taas tuottaa johtajuuspääomaa ja psykologisia sopimuksia työyhteisön sisälle. Samalla se voimaannuttaa yhteisön jäseniä ja lisää heidän valmiuksiaan kantaa työstään vastuuta. Pedagogisen johtajuuden näkökulmasta on siis olennaista, kuinka laajasti yhteisössä ymmärretään yksilön vastuu yhteisten arvojen edustajana ja toteuttajana. Mitä laajemmin asia tiedostetaan ja ymmärretään, sitä nopeammin ja tehokkaammin johtajuuden pääoma lisääntyy ja yhä jakaantuu.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa arvojen ja arvojohtamisen sekä käytännön toiminnan välillä on kuitenkin havaittu ongelmia. Tutkimuksissa (esim. Heikka, Hujala & Turja 2009; Turja 2010; 2011; Kalliala 2012) on todettu, että varhaiskasvatuksen johtajuudella ei ole kyetty viemään käytännön toimintaan niitä arvoja, joita esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) toiminnalle asetetaan. Fonsén (2014, 37) esittää näiden ongelmien selitykseksi osaltaan Sergiovannin kuvausta moraalisesta johtamisesta arvojen, käyttäytymisen ja johtajuusosaamisen kautta. Sergiovannin (1992, 6) mukaan olennaista on, että arvot, käyttöteoria ja toiminta ovat tasapainossa keskenään. Jos näin ei ole, voi johtajan käytös olla hankalasti ymmärrettävissä eivätkä tavoitellut arvot ilmene toiminnassa toivotulla tavalla. Jos taas arvot, käyttöteoria ja johtajuusosaaminen ovat tasapainossa saavutetaan tilanne, jossa toiminta tukee aidosti käyttöteoriaa sekä sen taustalla olevia arvoja. Karila ja Nummenmaa (2006, 46-47) ovat esittäneet, että henkilöstön osallisuuden tunnetta ja sitä kautta arvojohtamisen pääomaa varhaiskasvatuksessa voitaisiin parantaa lisäämällä varhaiskasvatuksen suunnitelmatyöhön enemmän yhteisöllisiä suunnitteluprosesseja. Osallisuuden tunteen vahvistuminen voisi myös lisätä kasvattajien sitoutumista työhönsä.

4.3 Kontekstuaalinen johtajuus

Toisena osatekijänä Fonsén (2004, 38) tuo esiin kontekstuaalisen johtajuuden. Fonsénin mukaan kontekstuaalisen johtajuusmallin ydinajatuksena on johtajuuden rakentuminen juuri johdettavan organisaation perustehtävän suuntaamana ja sen ympärille. Tällöin on oleellista keskittyä juuri kasvatusalan, ja tässä tapauksessa varhaiskasvatusalan, johtajuustutkimukseen sekä suomalaiseen varhaiskasvatuskulttuuriin ja sen ominaispiirteisiin. Lisäksi olennaista on tarkastella ympäröivää yhteiskuntaa, aikaa ja paikkaa, sillä kontekstuaalinen johtajuus rakentuu myös näiden tekijöiden kautta ja ilmentää kulloisenkin kontekstin ominaispiirteitä. (Fonsén 2004, 38.)

Varhaiskasvatuksen johtajuutta suomalaisessa kontekstissa on tutkittu verrattain vähän, mutta vuosituhaten vaiheessa Nivala (1999) tarkasteli väitöskirjassaan suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuutta juuri kontekstuaalisesta näkökulmasta. Väitöskirjassaan Nivala toi esille keskeisimpänä löydöksenään suomalaisen päiväkodinjohtamisen monimuotoisuuden. Hänen mukaansa johtajuuden luonne vaihtelee paljon. Toisaalla se voi olla hyvinkin näkyvää ja tarkoituksenmukaista, kun taas toisaalla johtajuus ei työyhteisössä juuri näyntyä ja

vaikuttaa jäävän hyödyntämättömäksi voimavaraksi. Nivala myös avaa kontekstuaalisen johtajuusmallin eri kerroksia mikrotasolta mesotasolle. Mikrotasolla johtajuuden kontekstuaalisuus rakentuu kontekstin sisäisten toimijoiden välisestä vuorovaikutuksesta ja toiminnasta, esimerkiksi varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajan sekä päiväkodin muun henkilöstön välillä. Makrotasolla johtajuus puolestaan muodostuu välittömän toimintaympäristön ulkopuolisten tahojen tarkastelusta. Mesotasolla tarkastelun kohteena ovat mikro- ja makrotasojen väliset vuorovaikutussuhteet. (Nivala 1999.)

Hujala (2004) on myös tarkastellut päiväkodin johtajuutta kontekstuaalisen johtajuusmallin näkökulmasta ja sijoittanut päiväkodin johtajuuden ilmiönä sekä mikro-, makro- että mesotasolle. Mikrotaso painottuu Hujalan mukaan pedagogiikan johtamiseen, kun makrotasolla johtajuuden pääpaino on puolestaan hallinnollisessa johtamisessa ja varhaiskasvatuksen tehtävässä sosiaalipalveluna. Hujalan (2004, 59-65) mukaan mikrotason johtajuuden keskeisimpiä tavoitteita ovat johtajan kyky tukea henkilöstöä ja motivoida heitä sekä yksikön perustehtävästä ja yleisestä toiminnasta vastaaminen. Mikrotason johtajuuden vastuualleiksi Hujala nimeää johtajan vastuun varhaiskasvatuksen päämäärän toteuttamisesta, varhaiskasvatuksen toiminnan kehittämisestä sekä varhaiskasvatuksen perustehtävän esiintuonnista ja kirkastamisesta. Makrotasolla johtajuus puolestaan näyttäytyy Hujalan (2004, 61) mukaan poliittisena, hallinnollisena ja taloudellisena vastuuna varhaiskasvatuksessa.

Mainittakoon, että vielä vuonna 2004 Suomen kunnista 97 % oli sijoittanut varhaiskasvatuksen tehtävät sosiaalitoimen alaisuuteen, kun vuoden 2012 alussa jo 67 % kunnista oli siirtänyt päivähoidon hallinnon opetus- ja sivistystoimen puolelle ja vain 26 % kunnista sisällytti päivähoidon edelleen sosiaalipalveluksi. Tästä voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen hallinnon näkökulma on painottunut kasvatustieteelliseen pääomaan päivähoitopääoman sijaan. Pedagogiikan merkitys ja sen painottaminen poliittisessa päätöksenteossa varhaiskasvatuksen osalta on siis lisääntynyt. (Kuntaliitto 2012.)

4.4 Organisaatiokulttuuri ja johtajuus

Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan työyhteisön sisälle ajan saatossa syntynyttä, eräänlaista omaa todellisuutta. Tässä organisaation omassa todellisuudessa työyhteisön sisälle on kehittynyt tietynlaiset tavat toimia ja ajatella. Toimintakulttuuri on usein niin syvälle

juurtunutta, että yksittäisen työntekijän voi olla vaikea edes konkreettisesti sanoittaa työpaikkansa toimintakulttuurin ilmenemistapoja. Työyhteisön uusille jäsenille toimintakulttuurin ominaispiirteet voivat puolestaan näyttäytyä hyvinkin selkeästi. Fonsén (2004, 48) tuo esille Sheinin (1989) ajatuksen siitä, että organisaatioiden kulttuuri ja johtajuus kietoutuvat pohjimmiltaan yhteen. Tämä ajatus luo perustan sille, miksi organisaatioiden sisäinen toimintakulttuuri voidaan nähdä osana pedagogista johtajuutta. Myös Harisalo (2008, 15) näkee organisaatioteorioiden sekä johtajuusteorioiden välillä vahvan yhteyden.

Organisaatioiden toimintakulttuuri voi olla vahvaa tai heikkoa. Vahvassa toimintakulttuurissa organisaation sisäiset arvot, perspektiivit, perusolettamukset ja konkreettiset tulokset eivät ole keskenään ristiriidassa, vaan tukevat toisiaan. Heikossa organisaatiokulttuurissa edellä mainitut ovat tavalla tai toisella ristiriidassa keskenään, aiheuttaen hämmennystä työyhteisön sisällä. Heikko organisaatiokulttuuri voi johtaa siihen, että työntekijät kokevat vaikeaksi sitoutua organisaation toimintatapoihin ja tavoitteisiin. Heikon organisaatiokulttuurin sivutuotteena voi työyhteisön sisälle syntyä myös kilpailevia alakulttuureja, jotka ovat omiaan luomaan kitkaa työyhteisön sisälle. Organisaation toimintakulttuurin kehittyminen suuntaan tai toiseen ei tapahdu hetkessä, vaan muutokset vaativat aikaa. (Fonsén 2014, 48.)

Organisaation toimintakulttuurin näkökulmasta pedagoginen johtajuus näyttäytyy Sergiovannin (1998, 37) mukaan vaihtoehtoisena tapana johtaa kouluja. Hänen mukaansa byrokraattisella, visionäärisellä tai yrittäjyysjohtajuudella ei ole onnistuttu parantamaan oppimisen tai opetuksen laatua kouluissa. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy yhtenä ratkaisuna organisaatioiden toimintakulttuurin ja toiminnan laadun kehittämisessä. Mielestäni tämä pätee myös varhaiskasvatusorganisaatioiden kohdalla, sillä niiden johtajuudessa on 2000-luvulla korostettu enenevässä määrin pedagogiikan painottumista ja pedagogisen johtajuuden roolia.

Toimintakulttuurin suunnannäyttäjänä päiväkodin johtajalla on vastuu kehittää toimintakulttuuria siten, että se palvelee mahdollisimman hyvin organisaation perustehtävän toteutumista. Harisalon (2008, 273) mukaan organisaation kulttuuri on tekijöidensä muokattavissa ja voidaankin ajatella, että vallitseva kulttuurin nykytila on johtamisen tulosta ja edelleen tulevaisuudessa muokattavissa. Toisaalta voidaan ajatella organisaation itsessään olevan kulttuuri (Nummenmaa 2006, 32), jolloin toimintakulttuuri ei ole tekijöidensä muokattavissa, vaan tapahtuu päinvastoin ja kulttuuri muokkaakin henkilöstöä. Nummenmaa (2006, 33) kuitenkin täsmentää, että kasvatusalan yhteisöjä leimaa yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa suhteissa opittu ja omaksuttu kulttuuri. Hänen mukaansa kasvatusyhteisöiden

vuorovaikutus rakentuu osana organisaatiokulttuuria ja sitä voidaan myös yhteisesti prosessoimalla kehittää.

Jos päiväkodin johtajalla ajatellaan olevan mahdollisuus kehittää ja ohjata organisaatiossa vallitsevaa toimintakulttuuria, tulee hänen keskittyä työyhteisön sisäisen yhteisöllisyyden luomiseen, vahvistamiseen ja ylläpitämiseen. Yhteisöllisyys itsessään rakentuu Sergiovannin (1998, 37) mukaan yksilön tavasta ajatella ja tarkastella asioita, sosiaalisista liittoumista sekä ihmisluonteen ymmärtämisestä. Vahvassa toimintakulttuurissa näiden yhteisöllisyyden perustekijöiden motivaationa toimivat perinteisestä johtajuuskäsityksestä poiketen epäitsekäät arvot sekä yhteisen hyvän tavoittelu. Organisaation sisäistä yhteisöllisyyttä rakennettaessa johtajan tulee myös tarkastella sitä, kuinka hän itse suhtautuu organisaation sisäisiin asioihin, tilanteisiin ja ihmisiin. Tässä onnistuessaan johtaja voi toimia konkreettisena suunnannäyttäjänä ja esimerkkinä muille työyhteisön jäsenille.

4.5 Ammatillisuus johtajuudessa

Vaikka pedagoginen johtajuus käsitteenä liitetään yleisesti kasvatustieteeseen ja kasvatustieteen johtajuuteen, voidaan sen sisältöjä hyödyntää myös johtamisessa muilla aloilla. Johtamisajattelun kehityssuunta näyttää ohjautuvan yhä enemmän organisaation sisäisten vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun, ja juuri tästä ajatuksesta pedagoginen johtajuus on saanut alkunsa. Tiukan hierarkkiseen johtajuusmalliin verrattuna pedagogisen johtajuuden vahvuuksina ovat kasvatustieteelliset menetelmät sekä pedagoginen tieto ja taito johtamisen välineinä. Pedagogista johtajuutta voidaan rinnastaa valmentavaan johtajuuteen, jossa johtaja omalla toiminnallaan opettaa ja ohjaa työntekijöitä toimimaan tehokkaammin. Organisaation sisällä johtajan tulisikin kehittää koko henkilöstön, johtajan itsensä mukaan lukien, osaamista affektiivisella, kognitiivisella ja sosiaalisella tasolla. (Fonsén 2014, 51.)

Pedagogisen johtajuuden näkökulmasta toiminnan ja henkilöstön kehittämistyössä on pohjimmiltaan kyse organisaation sisäisen pääoman kehityksestä ja sen tuomasta lisäarvosta oppilaille ja lapsille. Sergiovannin (1998, 44) mukaan pedagogisella johtajuudella on keskeinen rooli sosiaalisen, älyllisen, akateemisen ja ammatillisen pääoman kehittämisessä. Näiden osa-alueiden kehittämisen kautta opetukseen saatava lisäarvo näyttäytyy syvempänä oppimisena, jossa faktatietojen opiskelemisen lisäksi parannetaan myös oppimisen taitoja ja samalla

laajennetaan käsitystä oppimisesta. Jotta edellä mainitut oppimisen tavoitteet voidaan saavuttaa, tulee kehitystyön taustalla olla arvoja ja hyveitä, joiden pohjalta toimintaa rakennetaan. Kuten jo aiemmin mainitsin, yhteisesti hyväksytyt ja omaksutut arvot sekä hyveet toimivat organisaatioiden sisällä ikään kuin liimana ja luovat organisaatioiden sisälle vahvaa yhteisöllisyyttä. Sergiovanni (1998, 41) korostaa yhteisöllisyyden merkitystä oppimisen välineenä. Yhteisöllisessä organisaatiossa koko henkilöstö toimii, oppii ja reflektoi yhdessä, jolloin organisaation sisälle muodostuu oma oppiva todellisuutensa. Alla Sergiovannin havainnollistava tiivistys (Kuvio 1) pedagogisen johtajuuden suhteesta oppimiseen.

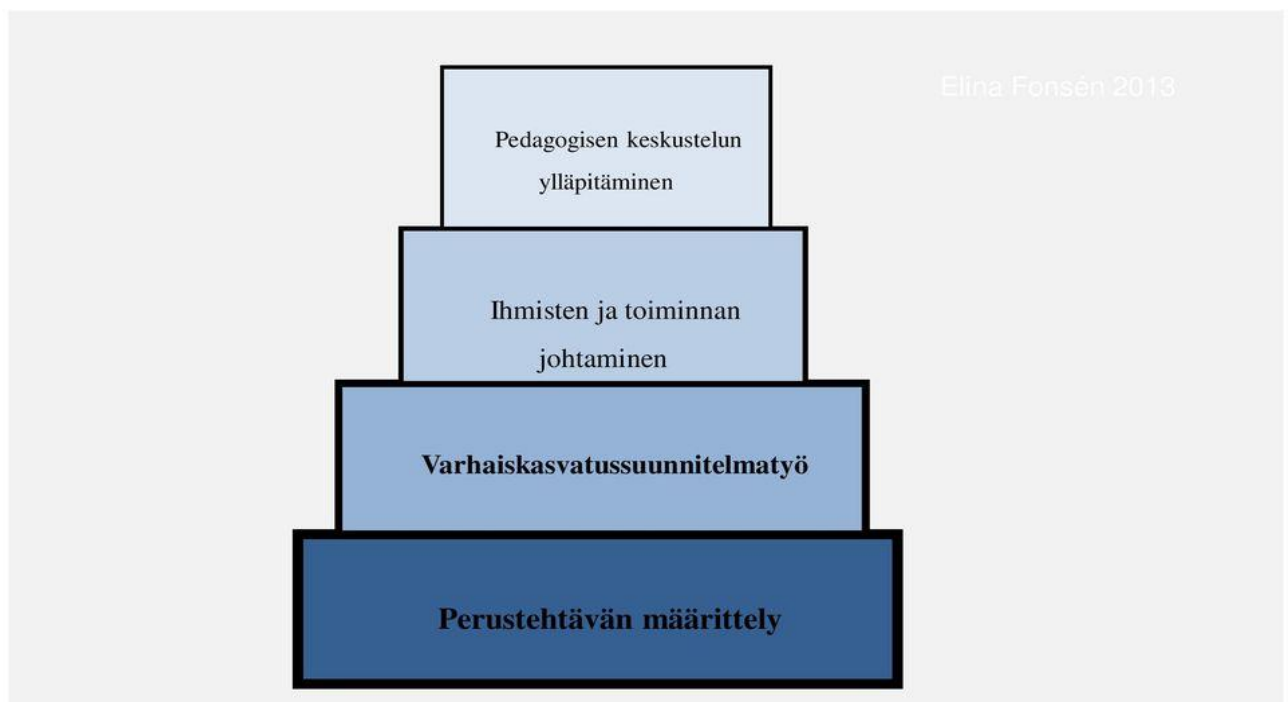


Kuvio 1. Pedagogisen johtajuuden suhde oppimiseen (Sergiovanni 1998, 38).

Työyhteisön sisälle muodostuneen yhteisöllisyyden voidaan myös katsoa olevan lähtökohtana jaetun pedagogisen johtajuuden onnistumiselle. Päiväkodeissa henkilöstön välinen jaettu pedagoginen johtajuus syntyy koko työyhteisön hyvänä yhteistyönä. Johtajan roolissa olennaista on ohjata ja varmistaa toiminnan oikea suunta, mutta yhtä lailla jakaa vastuuta pedagogiikasta opettajille, tiimeille ja muille työyhteisössä toimiville henkilöille. Olennaista jaetussa johtajuudessa on myös toimijoiden välinen yhteisymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä ja mihin suuntaan toimintaa ollaan viemässä. Jäppinen ja Sarja (2012, 64-65) toteavat pedagogisen johtajuuden olevan jaettua tietoa ja jaettua ymmärrystä, joka tuottaa synergiaa. Fonsén (2014, 54) puolestaan lähestyy pedagogista johtajuutta palikkatorni-metaforan kautta (Kuvio 2), jossa palikat rakentuvat toistensa päälle.

Palikkametaforan perusajatuksena on, että alemman palikan täytyy olla tukeva, jotta sen päälle voidaan rakentaa seuraavaa. Metafora sisältää neljä tasoa. Ensimmäinen on perustehtävän määrittely, joka ohjaa organisaation toiminnan suuntaa ja jonka täytyy siksi olla erittäin selkeä. Pedagoginen johtajuus vaatii pohjakeseen tukevan ja selkeän kuvan siitä, mikä on organisaation perustehtävä ja mitä arvoja se sisältää. Tämän jälkeen voidaan rakentaa varhaiskasvatuksen suunnitelmaa. Varhaiskasvatussuunnitelma tekee näkyväksi vision siitä, mihin toiminnalla pyritään ja miten. Jos tämä palikka on tukeva, on henkilöstön helppo toimia yhdessä, koska

heillä on hyvä käsitys toiminnan suunnasta ja sisällöstä. Kaksi alimmaista palikkaa antavat suuntaa sille, miten ihmisten ja toiminnan johtaminen organisaatiossa toteutuu. Henkilöstön sitoutuminen on vahvasti yhteydessä siihen, kuinka syvä yhteinen ymmärrys heillä on toiminnan perusteista ja päämäärästä. Siksi niin toiminnan kuin ihmisten johtaminenkin tarvitsee tukea alemmilta tasoilta. Korkeimmalle tasolle asettuvalla pedagogisen keskustelun ylläpitämisellä tarkoitetaan toiminnan tasolla tapahtuvaa, reflektiivistä ja jatkuvaa arviointia, jonka perusteena on ajatus jatkuvasta toiminnan kehittämisestä.



Kuvio 2. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa (Fonsén 2014, 54).

4.6 Substanssin hallinta

Viidentenä ja viimeisenä osatekijänä Fonsén (2014, 59-60) tuo esille substanssin hallinnan. Substanssin hallinnan näkökulmasta johtajuutta voidaan tarkastella perustehtävästä nousevana, korkeana pedagogisena kompetenssina, jossa jaettu johtajuus ilmenee hallinnollisten tehtävien jakaantumisena hierarkisesti korkeammalta tasolta kohti paikallistasoa. Työyhteisöt rakentuvat eri koulutustaustan omaavista henkilöistä, joiden työtehtävät määräytyvät heidän koulutuksensa ja osaamisensa perusteella. Varhaiskasvatuksen kontekstissa työtehtäviä ovat

esimerkiksi päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Päiväkodin johtajalla on vastuu ja velvollisuus toimia pedagogisen osaamisen suunnannäyttäjänä ja jakaa opettajille, hoitajille ja muille työntekijöille vastuuta siten, että edellytykset laadukkaalle toiminnalle ja perustehtävän toteutumiselle täyttyvät. (Fonsén 2014, 59-60.)

Substanssiosaamisen merkitys ja varhaiskasvatustoiminnan laatu on Rohachekin, Kiskerin ja Adamsin (2010, 37) tutkimuksen mukaan vahvasti kytköksissä siihen, millainen näkemys päiväkodin johtajalla on varhaiskasvatuksen tavoitteista ja laadun määrittelystä. Tutkimuksessa tuodaan esille, että ne päiväkodit, joissa johtajan käsitykset perustuivat tutkittuun tieteelliseen tietoon, olivat laatuarvioiden kärjessä. Puolestaan päiväkodit, joissa johtajan näkemykset pohjautuivat intuitioon ja kokemuseräiseen määrittelyyn näyttäytyivät arvioinnin häntäpäässä. Matalan arvion saaneissa päiväkodeissa johtajien näkemyksissä nousi esille matalimpia hierarkisia tarpeita liittyen fysiologiaan, turvallisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen, kun taas korkean arvosanan päiväkodeissa johtajat keskittyivät lasten arvostukseen, itseluottamukseen ja kognitiiviseen kehitykseen liittyviin tarpeisiin. Korkean arvosanan saaneissa päiväkodeissa johtaja myös tuki henkilöstöä ammatillisessa kehityksessä ja osasi arvostaa heidän koulutustaustaansa toisin kuin matalan arvosanan saaneissa päiväkodeissa.

Substanssin hallinnassa on johtajan näkökulmasta olennaista muistaa myös, että käytännön toiminnassa opettajat ovat keskeisimpiä henkilöitä, jotka soveltavat pedagogiikkaa ja opetusta lapsille sopiviksi kokonaisuuksiksi. Heikka ja Waniganayake (2011, 510) tuovat näkökulman pedagogiseen johtajuuteen juuri jaetun johtajuuden näkökulmasta. He näkevät pedagogisen johtajuuden olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen ammatillisuuden kehittämiseen, lasten oppimisen tukemiseen sekä laajemman sosiaalisen yhteisön kasvatuksellisiin arvoihin ja uskomuksiin. Webbin (2005, 66) näkemyksen mukaan pedagogisen johtajuuden keskiössä ovat ammatillisen kehityksen tukeminen ja varhaiskasvatuksen opettajien voimaannuttaminen.

4.7 Jaettu johtajuus

Pedagogiseen johtajuuteen ja sen toteutumiseen liittyy olennaisesti ajatus jaetusta johtajuudesta sekä jaetusta asiantuntijuudesta organisaation sisällä. Kuten aiemmin toin esille, on pedagoginen johtajuus saanutkin alkunsa juuri johtamisajattelun muutoksesta kohti organisaation sisäisten vuorovaikutussuhteiden tarkastelua. Juutin (2013, 35-36) mukaan perinteisesti johtajuus on yhdistetty johtajan sekä organisaation johdon toimintaan ja niiden

tarkasteluun. Organisaation johtajan ja johdon näkökulmasta on edetty johtamisen tarkasteluun johtajan henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella ja tästä edelleen käyttäytymistieteelliseen tarkasteluun ja lopulta johtajuuden tarkasteluun tilannesidonnaisesti. Näkökulman muutoksen taustalla on ollut ajatus ja tavoite selittää varsinaista johtamisprosessia sen sijaan, että keskityttäisiin tarkastelemaan johtajaa ja hänen toimiaan yksilönä. Myös Hansen, Ropo ja Sauer (2007, 555) ovat todenneet johtajuuden tarkastelun painopisteen muuttuneen johtajaa kuvaavien ominaisuuksien tarkastelusta kohti johtajan ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta sekä vuorovaikutuksen luonnetta. Jaettua johtajuutta voidaankin kuvata osallistavaksi ja inklusiiviseksi toiminnaksi, jossa painopiste on henkilöstön inhimillisen pääoman hyödyntämisessä ja kehittämisessä (Hackman & Wageman 2008, 47).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa jaetun johtajuuden välineinä toimivat kasvatustieteelliset menetelmät sekä pedagoginen asiantuntijuus ja jaetun johtajuuden keskiössä ovat erityisesti päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen opettajat, varajohtajat sekä varhaiserityisopettajat. Päiväkodin johtajan tehtävänä on jakaa vastuuta työyhteisön sisällä ja vastuun jakamisen kautta tavoitteena on, että johtajuudesta muodostuu koko työyhteisön yhteinen prosessi. Jaetun johtajuuden avulla organisaation yhteisöllisyyttä ja halua ponnistella yhteisten tavoitteiden puolesta voidaan tehokkaasti kehittää ja tärkein ajatus jaetussa johtajuudessa onkin työyhteisön sisäisen ”me” hengen luominen. (Haslam, Reicher & Platow 2011, 185-186.)

Harris (2008) on puolestaan tutkinut koulujen johtajuutta ja hänen mukaansa jaetussa johtajuudessa on tärkeää tuottaa uusia edellytyksiä ja mahdollisuuksia johtajuuteen, kuitenkin muuttamatta itse koulujärjestelmää. Tämä onnistuu Harrisin (2008, 74) mukaan siten, että koulun sisällä jaetaan erilaisia rooleja sekä vastuita, muodostetaan erilaisia tiimejä sekä lisäämällä oppilaiden ja opettajien osallisuutta johtajuuden prosessissa. Harrisin ja Spillanen (2008, 31-33) mukaan jaettu johtajuus on kuitenkin ennen kaikkea tapa tarkastella johtajuuden käytäntöjä ja jaetun johtajuuden avulla on mahdollisuus luoda muutosta ja kehittää toimintaa tarkastelemalla ja luomalla johtajuuteen uusia käytänteitä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa esimerkiksi varajohtajan tehtävän tarkempi tarkastelu voisi olla jaetun johtajuuden näkökulmasta varsin hedelmällistä, sillä varajohtajien roolia tai työtehtäviä ei ole valtakunnallisella tasolla määritelty. Näin ollen varajohtajan rooli näyttäytyy nähdäkseni varsin moninaisena varhaiskasvatuksen kentällä.

Tässä luvussa aiemmin esittelemäni pedagogisen johtajuuden osatekijät pitävät sisällään paljon jaetun johtajuuden elementtejä ja onkin olennaista tunnistaa, että jaettu johtajuus itsessään on

prosessi, jolla työyhteisön sisällä voidaan saada aikaan muutoksia haluttuun suuntaan. Kun vastuuta yhteisestä toiminnasta on jaettu tasaisesti koko henkilöstölle, kokevat työntekijät vahvempaa osallisuutta ja näin on todennäköisempää, että muutostarpeen ilmetessä koko organisaatio kykenee tarkastelemaan ja kehittämään toimintaansa yhtenäisesti. Tämä puolestaan helpottaa johtajan työtaakkaa muutosprosessien läpiviemisessä ja luo muulle henkilöstölle mahdollisuuden vaikuttaa organisaation toimintaan tehokkaammin.

5. Tutkimusaineisto ja metodologia

Tässä luvussa avaan tutkielman metodologiaa sekä esittelen tutkimusaineiston. Tämän tutkielman tutkimusote on luonteeltaan laadullinen ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä on tavalla tai toisella toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2003, 62). Tässä tutkielmassa tutkittavalla ilmiöllä tarkoitetaan päiväkodin johtajan työtä, sen osa-alueiden tasapainoa sekä erityisesti pedagogisen johtajuuden toteutumista päiväkodin johtajan käytännön työssä. Tutkielmassani olen asettanut tutkimuskysymykset, joiden avulla tarkoitukseni on tarkastella edellä mainittuja päiväkodin johtajuuteen liitettyjä teemoja. Tarkoitukseni on tehdä empiirisen aineiston pohjalta havaintoja, joiden avulla voin vastata asettamiini tutkimuskysymyksiin.

5.1 Aineiston keruu, eettisyys ja metodologia

Empiirisen aineiston keruu tapahtui haastattelemalla viittä (5) kunnallisen päiväkodin johtajaa. Haastateltavat johtajat toimivat haastatteluhetkellä päiväkodin johtajan virassa, osa Kemissä ja osa Oulun kaupungin alueella. Haastateltavat olivat toimineet päiväkodin johtajan virka-ajassa, jokainen vähintään yhdeksän- ja enimmillään noin 32- vuotta. Tämän lisäksi haastateltavilla oli taustalla runsaasti muita työtehtäviä varhaiskasvatuksen alalta, kuten perhepäivähoitajien ohjaamista, lastentarhanopettajan töitä, erilaisia varhaiskasvatuksen kehittämisprojekteja sekä järjestötoimintaa. Pysin haastateltavia valitessani kiinnittämään huomiota siihen, että heillä olisi laajaa kokemusta niin varhaiskasvatuksesta yleisesti, kuin juuri päiväkodin johtajan tehtävistä, jotta aineiston taustalla olisi mahdollisimman paljon kokemusta sekä asiantuntemusta. Kiinnitin huomiota myös siihen, että haastateltavien nykyiset työtehtävät, esimerkiksi johdettavien yksiköiden määrä tai johdettavien yksiköiden koko, hiukan poikkeavat toisistaan. Näin ollen voin aineiston pohjalta tehdä havaintoja, jotka liittyvät mahdollisesti työn luonteen eriävyyksiin. Mainittakoon myös, että vaikka johtajat olivat pääosin olleet pitkään alalla ja varsinaisesti ammattiin kouluttautumisesta oli osalla kulunut jo useampi vuosikymmen, olivat he ylläpitäneet osaamistaan erilaisin jatkokoulutuksin. Haastateltava ryhmä oli lopulta mielestäni varsin riittävä ja koen, että heidän kanssaan käytyjen keskustelujen pohjalta sain kattavasti kerättyä tutkielman kannalta relevanttia tietoa.

Tutkimusta tehdessä täytyy huomioida myös sen eettisyys ja hyvät tieteelliset käytännöt. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (TENK) hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys, yleinen huolellisuus, tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. Lisäksi TENK korostaa muun muassa kriteerien mukaisia aineistonkeruu menetelmiä, avoimuutta sekä asianmukaisia viittausmenetelmiä aiempiin tutkimuksiin.

Tässä tutkielmassa hyvät tieteelliset käytännöt on huomioitu lähteitä valitessa sekä niihin viitatessa. Teoreettista viitekehystä luodessa sekä tuloksia tarkastellessa on huomioitu aiempi tutkimus, sekä viitattu näihin asianmukaisella tavalla. Lisäksi tutkielmaa tehdessä on mahdollistettu avoimesti aineistosta nousseiden erilaisten käsitysten ilmeneminen ja huomioitu niiden vaikutus tutkimustuloksiin. Haastatteleamalla kerättyä aineistoa analysoidessa on kiinnitetty huomiota tutkijan omien käsitysten toissijaisuudelle ja keskitytty luomaan tulokset puhtaasti tutkimusaineiston aineiston perusteella. Tässä tutkielmassa varsinaisia tutkimuslupia ei tarvittu, mutta haastateltavien kanssa on henkilökohtaisesti käyty läpi tarvittavat seikat kuten haastatteluiden nauhoittaminen, aineiston käyttötarkoitus sekä sovittu sen asianmukaisesta tuhoamisesta tutkielman valmistuttua.

Tämän tutkimuksen haastattelut olivat rakenteeltaan lähimpänä puolistrukturoitua haastattelutilannetta. Haastateltaville esitetyt kysymykset olivat samat, mutta kysymyksiin ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat vastasivat omien kokemustensa pohjalta. (Eskola & Suoranta, 2003, 86). Vaikka haastateltaville esitetyt kysymykset olivatkin lähtökohtaisesti samat, ohjasi keskustelua vahvasti sekä haastateltavien esille tuomat käsitykset, että niistä kummunneet jatkokysymykset. Näin ollen samojen kysymysten pohjalta saatiin aikaiseksi hyvin monimaista keskustelua ja monenlaisia käsityksiä rikastamaan aineistoa. Keskeisessä roolissa aineistonkeruussa olikin kysymyksenasettelun ja haastattelutilanteen avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). (Leppälä 2020, 13.)

Päädyin fenomenografiseen tutkimustapaan sen vuoksi, että sen avulla kykenin mielestäni parhaiten vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin keräämäni aineiston pohjalta. Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa ja selvittää sitä, kuinka päiväkodin johtajat kokevat työnsä osa-alueiden tasapainon, suhteessa osa-alueiden tavoitteisiin ja käytettävissä oleviin resursseihin. Päiväkodin johtajan työn eri osa-alueita, niiden tavoitteita sekä edelleen tavoitteiden toteutumista tarkasteltiin jokaisen haastateltavan henkilökohtaisten kokemusten

pohjalta. Näiden kokemusperäisten haastattelujen aineiston avulla kykenin tarkastelemaan johtajien työnkuvan rakentumista ja erittelemään aineistosta niitä osa-alueita, joita kukin piti tärkeänä. Tutkielman tarkoituksena ei ollut luoda ratkaisumalleja päiväkodin johtajan työn haasteisiin vaan tuoda näkyväksi heidän kokemuksiaan omasta työstään ja sen käytännön toteutumisesta. Näin ollen koen, että fenomenografinen tutkimusmenetelmä toimiikin nähdäkseni hyvin juuri tämän tyyppisessä tutkielmassa, jonka päätarkoituksena ei ole niinkään tuottaa yleistettävissä olevaa spesifiä tietoa tai ratkaisua ennalta määritellyn ongelmaan, vaan nimenomaan nostaa esille johtajien omia käsityksiä ja tuntemuksia oman työnsä käytännön sisällöstä.

Koska tutkielmani keskiössä ovat johtajien käsitykset, on tarpeen tarkastella, kuinka käsitys fenomenografiassa määritellään. Fenomenografiassa käsitykset mielletään perustavaa laatua olevaksi ymmärtämiseksi tai näkemykseksi jostakin. Käsitykset rakentuvat todellisuutta koskevien kokemusten kautta ihmisen tietoisuudessa ja niissä näkyvät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. Fenomenografiassa tapa kokea ja tapa käsittää kulkevat rinnakkain. Kokemukset ovatkin suhteita subjektin, eli kokijan ja maailman välillä. Kokemus on myös perusta, jonka pohjalta luodaan käsityksiä ja rakennetaan ajattelua. Kokemukset heijastuvat aina käsitysten kautta, sillä kaikki mitä ihminen on aikaisemmin kokenut ohjaa käsitysten rakentumisen prosessia. (Niikko 2003, 18-25). (Leppälä 2020, 11.)

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, ja tässä tapauksessa aineistona toimii tekemäni haastattelut. Aineistoon tutustutaan huolellisesti ja tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, joskin peilaten tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. Kaikilla analyysin eri vaiheissa tehdyillä ratkaisuilla ja tulkinnoilla on vaikutuksensa ja merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta. Toisin sanoen tutkimuksessa ei siis keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan niistä muodostetaan analyysissa kokonaisuus, mikä tapahtuu analyysin lopussa kuvauskategorioiden avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tarkemmin aineistoanalyysin eri vaiheista myöhemmin aineiston analyysissä. (Leppälä 2020, 10.)

5.3 Haastattelukysymykset

Fenomenografisen tutkimustavan aineistona toimivat haastattelemalla kerätyt aineistot. Tämän vuoksi onnistunut haastattelutilanne ja haastattelukysymykset ovat ensiarvoisen tärkeä aineiston sisällön ja edelleen tutkimuksen tulosten kannalta. Tutkijan tehtävänä on luoda haastattelutilanteesta sellainen, että haastateltava pääsee tuomaan esille omia aitoja kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta. Toisaalta onnistunut haastattelutilanne luo myös tutkijalle varmuutta lähteä tarkastelemaan haastattelemalla kerättyä aineistoa tutkimuksen edetessä. Haastattelutilannetta suunnitellessa tutkijan tulee ensimmäisenä miettiä, minkälaisia kysymyksiä hän esittää, jotta aineistosta tulisi mahdollisimman käyttökelpoinen. (Leppälä 2020, 11.)

Haastatteluja hyödyntävässä tutkimuksessa tarvitaan ainakin kolmenlaisia erilaisia kysymyksiä, joita ei kuitenkaan pidä sekoittaa keskenään. Ensiksi tutkijalla täytyy olla yksi tai useampi tutkimuskysymys. Niiden tehtävänä on ohjata koko tutkimuksen jäsentymistä ja ne luovat viitekehystä muille kysymyksille. Toinen kysymystyyppi ovat haastattelukysymykset. Haastattelukysymykset voivat olla samankaltaisia kuin tutkimuskysymykset, mutta eivät kuitenkaan koskaan ole täsmälleen samoja. Kolmanneksi tulevat aineistolle tehtävät kysymykset, jotka liittyvät kootun aineiston lukutapaan eli siihen, kuinka aineiston avulla vastataan alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. (Hyvärinen 2017, 24.) Näitä kysymyksiä muotoillessa täytyy miettiä, minkälaisen aineiston tutkija pyrkii haastattelemalla keräämään ja mitä aikoo sillä tehdä. Esimerkiksi haastattelussa, jossa pyritään tuomaan esille haastateltavan omia henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, ei ole mielekästä luoda kysymyksiä, joihin haastateltava voi vastata esimerkiksi kyllä tai ei. Vaikka tällaisetkin kysymykset voivat tuoda tutkijalle jotakin informaatiota, voi olla, että haastateltava orientoituu näiden jälkeen vastailemaan avoimiinkin kysymyksiin hyvin lyhyesti. Myöskään liian tarkat, hankalasti ymmärrettävät tai aineistoa vaativat kysymykset eivät välttämättä palvele haastattelutilannetta, sillä ne voivat johtaa haastateltavan turhautumiseen tai haastattelutilanteen ilmapiiriin negatiivisesti. (Hyvärinen 2017, 24-26.) Koska fenomenografisen tutkimustavan pääasiallinen tavoite on kerätä aineistoon haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia, on haastattelukysymyksiä laadittaessa tärkeää keskittyä erityisesti siihen, että niiden avulla haastateltavan on helppo vastata niihin kokemuseräisesti. (Leppälä 2020, 12-13.)

Haastattelukysymykset muotoutuvat tutkimuskysymysten pohjalta ja kokemuseräisessä haastattelussa kysymys kuten, ”Mitä johtajuuden eri osa-alueita koet työsi sisältävän?”, ohjaa

haastateltavan vastaamaan juuri halutulla tavalla. Lisäksi kysymys on haastateltavalle henkilökohtainen, jolloin kukaan muu ei voi vastata siihen samalla tavalla, mutta se ei kuitenkaan rajaa vastausmahdollisuuksia liikaa ja haastateltava voi tuoda esille juuri häntä koskettavia aihepiirejä. Tämän jälkeen tutkijan tehtävänä on pohtia, oliko haastateltavan vastaus tarpeeksi kattava, vai onko tarpeellista esittää jatkokysymyksiä. Jatkokysymyksillä tutkija voi esimerkiksi tarkentaa, mitä haastateltava vastauksellaan tarkoitti tai vaikkapa pyytää haastateltavaa kertomaan lisää jostakin tietystä esille nousseesta aiheesta. (Steinar 2007, 41-43.) Tämän tutkielmantäydelliset haastattelukysymykset löytyvät tutkielman liitteistä.

5.4 Haastattelutilanne

Toisin kuin arkikeskustelulla, tutkimushaastattelulla on tietty päämäärä ja selkeät roolit. Haastattelutilanteessa haastattelija on tietämätön osapuoli ja tieto sekä haastatteluaiheen asiantuntijuus on haastateltavalla. Haastatteluun on kuitenkin ryhdytty haastattelijan aloitteesta, jolloin haastattelijan tehtävänä on ohjata keskustelua haluttuun suuntaan ja tuoda kysymyksillään esille tiettyjä ennalta tarpeelliseksi nähtyjä puheenaiheita. Näin ollen haastattelutilanne voi muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroaa siitä kuitenkin aina tietyn institutionaalisuutensa vuoksi. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47). Haastattelutilanteessa haastateltavan ja haastattelijan tapaamisen alkuhetket ovat haastattelun kannalta olennaisia, koska silloin luodaan kohtaamisen perusta, tunnelma ja luottamus. Tutkijan hyviin eettisiin toimintatapoihin kuuluu, että haastateltava kohdataan ensisijaisesti ihmisenä, eikä esimerkiksi ajatella haastateltavaa pelkkänä tietolähteenä. Näin ollen onkin hyvä aloittaa haastattelutilanne hiukan epävirallisemmalla keskustelulla, jolloin edellä mainitut haastattelun tunnelma ja keskinäinen luottamus voidaan saavuttaa luontevasti. Asiantuntevan ja avoimen tunnelman saavuttamiseksi tutkija voi esimerkiksi ennen varsinaisen haastattelun alkua kertoa, miksi on tekemässä haastattelua aiheesta ja sen, miksi on kiinnostunut juuri kyseisestä tutkimusaiheesta tai teemasta. Lisäksi tutkijan on hyvä kertoa jotain itsestään, jolloin haastateltavan on helpompi vastata luontevasti haastattelijan kysymyksiin. (Hyvärinen 2017, 39). Myös esimerkiksi sopimukset haastattelusta saatavien tietojen käytöstä ja säilyttämisestä on hyvä käydä läpi ennen varsinaista haastattelua, mutta kuten Josselson (2013, 62-63) korostaa, mahdollisimman epäviralliseen sävyyn koska Liian muodollinen tyyli voi aiheuttaa haastattelutilanteeseen turhaa jäykkyyttä ja pilata jopa koko haastattelun.

Kun varsinainen haastattelu käynnistyy, lähdetään keskustelua rakentamaan haastatteluksi erityisesti kysymyksiin ja vastauksiin. Haastattelijan esittämä kysymys velvoittaa vastaajaa reagoimaan ja tuottamaan vastauksen esitettyyn kysymykseen, jonka jälkeen haastattelijä joko kuittaa vastauksen kuulluksi ja siirtyy haastattelussa eteenpäin tai esittää haastateltavalle jatkokysymyksen aiheesta. Näin ollen haastattelusekvenssin prototyyppi on kolmiosainen: haastattelijä kysyy, haastateltava vastaa, ja haastattelijä reagoi vastaukseen. Perinteisesti onnistunut haastattelutilanne noudattaa tätä kaavaa alusta loppuun. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47). Haastattelun aikana tutkijan rooli on pääasiassa esittää kysymyksiä haastateltavalle, mutta tämän lisäksi haastattelijan tulee aktiivisesti kuunnella sekä osoittaa kuuntelevansa haastateltavaa. Jos haastattelijä vain pyörittelee valmista kysymyslistaansa ja odottaa jatkuvasti seuraavan kysymyksen esittämistä, tyrehtyy keskustelu nopeasti. Näin ollen haastateltavalle tulisi antaa vähintään minimipalaute kysymysten välissä. Haastattelijä voi minimipalautteen lisäksi tehdä paljon muutakin jatkaakseen aiheista, joihin haastateltava on vienyt haastattelua. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tutkijan osoittama aito kiinnostus haastateltavan vastauksia kohtaan, kunnioitus ja kiitollisuus haastateltavan tarjoamaa aikaa ja ajatusmaailmaansa kohtaan sekä tilan antaminen haastateltavalle, jolle voi olla tärkeää päästä kertomaan kokemuksistaan sekä omista asioistaan. (Hyvärinen 2017, 30.) (Leppälä 2020, 12.)

Haastattelutilanteen lopuksi haastattelijä voi vielä omien valmiiksi laadittujen kysymysten lisäksi kysyä, onko haastateltavalla vielä jotakin lisättävää tai kommentoitavaa. Keskustelua aiheesta tai jostakin muusta voi jatkaa vielä haastattelun jälkeenkin, jolloin molemmille osapuolille jää haastattelutilanteesta positiivinen ja avoin tunnelma. Tämän jälkeen haastattelijä kiittää haastateltavaa haastattelusta ja haastateltavan antamasta ajasta, sekä vastauksista. Kun haastattelutilanne on ohi ja haastatteluaineisto kerätty, lähdetään tarkastelemaan sitä, kuinka aineistoa tästä eteenpäin käsitellään. Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan yleensä litteroimalla haastatteluaineisto, joka tarkoittaa aineiston muuttamista tekstimuotoon. Nämä tekstimuotoon puretut ääni tai kuvataallenteet muodostavat haastattelututkimuksen varsinaisen aineiston ja näin ollen litterointivaihe on tärkein osa aineiston käsittelyssä. Litteroinnin tarkkuustason, eli sen kuinka sanatarkasti kuva tai äänitallenteet muutetaan kirjoitettuun muotoon määrittävät tutkimuskysymykset sekä aineiston analyysitapa. Tutkimuskysymys ja analyysitapa ohjaavat myös sitä, kuinka haastatteluaineisto rajataan. Jossain tapauksissa on tarpeellista litteroida koko aineisto, kun taas joskus riittää aineiston litterointi sen soveltuvien osien. Tällöin tutkijan tehtäväksi jää pohtia, mitkä osat haastatteluaineistosta ovat olennaisia tutkimuskysymyksen kannalta. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 188.) (Leppälä 2020, 11-14.)

6. Aineiston analyysi ja sen vaiheet

Aineiston analyysin tavoitteena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin pääasiallinen tavoite on tiivistää aineisto selkeäksi sekä mielekkääksi, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 2003, 137). Näin ollen keskitynkin aineiston tulkinnassa tutkimusongelman kannalta olennaiseen ainekseen, erottelen haastatteluista tutkimuksen kannalta olennaiset osat ja teen aineiston analyysin niiden perusteella, hyödyntäen koodausmenetelmää. Haastatteluaineistosta voidaan tavallisesti edetä analyysiin ainakin kolmea eri tietä. Aineisto voidaan purkaa ja edetä siitä tutkijan intuitioon luottaen suoraan analyysiin tai aineisto voidaan purkamisen jälkeen koodata ja sen jälkeen edetä analyysiin. Kolmannessa tavassa yhdistellään näitä kahta menetelmää, esimerkiksi ensin purkamalla nauhalla oleva haastattelu kirjoitettuun muotoon ja sen jälkeen tarkastelemalla aineistoa tarkemmin koodausmenettelyllä (Eskola & Suoranta 2003, 150-151). Tämän tutkielman aineisto on luonteeltaan sellainen, että se vaati sekä purkamista että koodaamista. (Leppälä 2020, 16.)

Kuten jo edellä mainittua, fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain tulkinnan ja merkitysten jäljittämisen tapahtuessa samanaikaisesti usealla tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on vaikutuksensa ja merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta. Analyysin tavoitteena on löytää aineistosta käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön selventäviä eroja. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Keräsin aineistoni viidellä erillisellä haastattelulla, joissa haastattelin viiden eri päiväkodin johtajaa. Nauhoitin nämä haastattelut haastateltavien luvalla myöhempää analyysiä varten. Selvensin haastateltaville myös haastattelujen käyttötarkoituksen sekä sovimme esimerkiksi osittaisen anonymiteetin käytöstä sekä haastattelutallenteiden säilytyksestä ja niiden poistamisesta analyysin jälkeen. Valitsemassani fenomenografisessa tutkimustavassa tarkastelun kohteena ovat haastateltavien omat käsitykset tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä ja analyysin kannalta olennaista onkin vertailla näitä käsityksiä keskenään. Jotta tekstin tarkastelu ja haastateltavien käsitysten vertailu olisi mahdollista, täytyi teksti ensin purkaa osiin.

Aloitin tekstin purkamisen kuuntelemalla haastattelutallenteet ja litteroimalla kaikki haastattelut lähes sanatarkasti tekstimuotoon. Keskityin siihen, että haastateltavien vastausten sisältö siirtyy mahdollisimman muuttumattomana tekstimuotoon. Jokaista lausetta en litteroinut

sanatarkasti vaan käytin omaa harkintaani läpi koko litteroinnin ja harkitsin sisällön merkityksellisyyttä tutkimuskysymysten kannalta. Osan haastatteluiden sisällöstä jätin kokonaan litteroimatta ja tätä perustelen sillä, että tietyt osat haastatteluista käsittelivät joko jotakin muuta kuin tutkimuskysymysten kannalta olennaista informaatiota tai olivat toistoa aiemmin mainitulle. Pyrinkin siis karsimaan jo litterointivaiheessa omasta mielestäni tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaista tekstiä pois, jotta jäljelle jäävä litteroitu teksti olisi mahdollisimman tiivistä ja analyysiä olisi helpompi jatkaa. Analyysiä helpottaakseni muotoilin myös joitakin lauseita ja merkityksiä hiukan ymmärrettävämpään muotoon kuitenkin muuttamatta niiden sisältämiä merkityksiä.

6.1 Analyysin ensimmäinen vaihe

Ensimmäinen vaihe analyysissä on merkitysyksiköiden etsiminen. Tässä tutkijan asenne aineistoon lähenee fenomenologiaa. Tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa, etsin siis tekstin sisältä tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Merkityksellisiä ilmaisuja olivat kaikki litteroidun haastatteluaineiston sisältämät lauseet tai tekstit, joiden sisällön avulla kykenen luomaan käsitystä tutkimuskysymyksiin. Analyysin tässä vaiheessa tarkoituksena ei ole vielä perehtyä tarkemmin merkityksellisten ilmausten sisältöön tai niiden yhteyksiin, vaan saada tutkijana käsitys aineiston sisällöstä ja sen käyttökelpoisuudesta. Kokonaisuudessaan litteroitua aineistoa kertyi noin 50 sivua, jonka sisältä poimin yhteensä 167 mielestäni tutkimuskysymysten kannalta merkityksellistä sitaattia. Selkeyden vuoksi, käytän jatkossa näistä sitaateista puhuttaessa termiä merkitysyksikkö. Osa näistä oli lyhyitä muutaman sanan merkitys yksiköitä, joiden sisällön ymmärtämiseksi oli tarpeen tarkastella aineistoa kokonaisuutena. Osa merkitysyksiköistä oli puolestaan useamman virkkeen yhtenäisiä tekstinpätkiä, joiden sisältö saattoi koskettaa useampaa tutkimusaiheen kannalta olennaista teemaa. Kaikesta litteroidusta aineistosta noin 70% päättyi merkitysyksiköiden poimimisen kautta analyysin seuraavaan vaiheeseen Jäljelle jäänyt noin 30% osuus aineistosta ei päätenyt analyysin seuraavaan vaiheeseen mukaan sen vuoksi, että sen sisältö käsitteli tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia seikkoja. Näitä aineistosta poimittuja merkitys yksiköitä lähdin tämän jälkeen tarkastelemaan edelleen analyysin toisessa vaiheessa.

6.2 Analyysin toinen vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi. Tässä vaiheessa keskitytään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Analyysin toisessa vaiheessa jaoin ensimmäisessä vaiheessa poimimani merkitykselliset ilmaisut sisältönsä perusteella kahteen eri kategoriaan. Kategorioiksi muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalta työn tasapaino sekä pedagoginen johtajuus. Tarkastelin analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta poimimiani merkitysyksiköitä näiden kahden teeman näkökulmasta ja sijoitin ne jompaankumpaan kategoriaan merkitysyksiköiden sisällön perusteella. Osa merkitysyksiköistä ei kuitenkaan sopinut selkeästi sellaisenaan vain toiseen kategoriaan vaan niiden sisällöstä oli löydettävissä sekä työn tasapainoa, että pedagogista johtajuutta käsittelevää sisältöä. Näin ollen osa merkitysyksiköistä päättyi sekä työn tasapainoa, että pedagogista johtajuutta kuvaaviin kategorioihin.

Hyödynsin analyysin toisessa vaiheessa aiemmin mainitsemaani koodausmenettelyä, jonka tarkoitus on toimia tutkijan apuna litteroidun tekstin käsittelyssä. Tämä tarkoitti merkitysyksiköiden värikoodaamista punaiseksi, oranssiksi tai keltaiseksi niiden sisällön perusteella. Samaa koodausmenetelmää käytin myös analyysin seuraavissa vaiheissa samasta syystä. Alla selkeyden vuoksi taulukko toisen vaiheen kategorisoinnista. Huomioitavaa on, että taulukossa ”molemmat”-sarakkeeseen sisällytetyt merkitysyksiköt eivät ole omia erillisiä merkitysyksiköitä, vaan ovat sisällytettynä sekä työn tasapaino-, että pedagoginen johtajuus kategoriaan.

Kategoria	Työn tasapaino	Pedagoginen johtajuus	Molemmat	Yhteensä
Merkitysyksiköiden määrä	56 kpl	61 kpl	13 kpl	117 kpl

Taulukko 1. Merkitysyksiköiden jakautuminen toisen tason kuvauskategorioissa.

Työn tasapaino -kategoriaan päätyneet merkitysyksiköt olivat sisällöltään pääosin johtajuuden eri osa-alueisiin ja niiden kuormittavuuteen liittyviä seikkoja kuten alla esimerkissä.

Aika jakaantuu siten, että hallinnollinen vie 50 %, henkilöstö ehkä 20 % vaikka ne menee aika käsi kädessä. Sitten vaikka hallinnollinen vie eniten aikaa niin henkilöstöjohtaminen kuormittaa ylivoimaisesti eniten. Henkilöstöasiat myös jäävät helposti mieleen työajan ulkopuolellekin.

Pedagogista johtajuutta käsittelevään kategoriaan päätyivät merkitysyksiköt, joiden katsoin liittyvän teoreettisen viitekehyksen pohjalta pedagogiseen johtajuuteen ja sen toteutumiseen. Lisäksi tähän kategoriaan sijoitin haastateltavien omia käsityksiä ja määritelmiä pedagogisesta johtajuudesta. Esimerkki kategorian sisällöstä alla.

Jos miettii tuota pedagogista johtamista niin kun siellä on se norminaalinen ohjaus ja reflektiivinen ohjaus ja jos ajatellaan tuota norminaalista asiakirjojen ja strategioiden viemistä niin kyllä niitten kanssa tehdään paljon töitä ja jos ajatellaan esimerkiksi vasua niin opettajat siihen perehtyvät sak-ajalla ja lisäksi muulta henkilöstöltä vaadin, että hekin sen lukee ja sen jälkeen yhdessä työstetään. Esimerkiksi lain 10 tavoitetta avattiin, että mitä ne meillä käytännössä tarkoittaa.

Molemmat kategoriassa merkitysyksiköt olivat luonteeltaan sellaisia, että niitä ei luontevasti voinut sijoittaa vain toiseen edellä mainituista kategorioista vaan ne oli tarpeen sisällyttää niihin molempiin. Esimerkiksi henkilöstöön liittyvät teemat koskettivat monessa tapauksessa sekä johtajan työn tasapainoa, että pedagogisen johtajuuden toteutumista. Osa merkitysyksiköistä oli myös sellaisia, joissa saman merkitysyksikön sisältö vastasi molempiin tutkimuskysymyksiin, mutta merkitysyksikön sisällön ymmärtämisen kannalta oli välttämätöntä säilyttää se kokonaisuutena eikä pilkkoa kahteen eri kategoriaan. Alla olevasta merkitysyksiköstä voi esimerkiksi havaita kontekstuaaliseen johtajuuteen liittyvää sisältöä, mutta toisaalta myös työn luonteeseen ja kuormittavuuteen liittyvää sisältöä.

Koen että eri yksiköt ovat hiukan eri vaiheessa ja sen vuoksi tavoitteet ja muutoksen vastaanottaminen tapahtuu hiukan eri tahtiin. Täytyy itsekkin aina miettiä, että minkä takin sitä aamuisin päälle laittaa. Eri yksiköissä on aina vähän eri asiat sillä pääpainona.

Alkuperäisistä 167 merkitysyksiköstä osa putosi tässä vaiheessa pois koska vaikka katsoin niiden sisällön olevan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia, eivät ne sellaisenaan tuoneet lisäarvoa määrittelemiini kategorioihin enkä nähnyt, että ne olisivat kuitenkaan muuttaneet tutkielman tuloksia ratkaisevasti suuntaan tai toiseen. Useimmat pois jääneet merkitysyksiköt olivat sisällöltään joko liian epäselviä sellaisenaan käytettäviksi tai liittyivät johtajien taustoihin sekä heidän nykyisen työnkuvansa yksityiskohtaiseen kuvailuun. Nämä työnkuvan

yksityiskohdat eivät sinällään olleet merkityksellisiä tutkimuskysymysten näkökulmasta, mutta niiden avulla voidaan kuitenkin mahdollisesti löytää merkityssuhteita haastateltavien työnkuvan sekä tutkielman tulosten välille.

6.3 Analyysin kolmas vaihe

Kolmannessa vaiheessa analyysi etenee toisessa vaiheessa luotujen kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkentamiseen. Tässä vaiheessa oleellista on löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kuten analyysin toisessa vaiheessa toin ilmi, jaoin aineistosta nousseet merkitysyksiköt kahteen kategoriaan työn tasapainon ja pedagogisen johtajuuden otsikoiden alle. Koska tutkielmassani on kaksi tutkimuskysymystä, kykenin tällä tavoin jakamaan aineiston luontevasti vastaamaan näihin molempiin tutkimuskysymyksiin. Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa lähdin tarkastelemaan edelleen näiden kahden kategorian alle sijoitettuja merkitysyksiköitä ja rajaamaan niitä edelleen kuvauskategorioiksi.

Työn tasapainoa käsittelevät merkitysyksiköt päätin jakaa yksiselitteisesti kahteen kuvauskategoriaan. Lähtökohtana näiden kategorioiden luomisessa oli ajatus erottaa työn tasapainon näkökulmasta positiiviset ja negatiiviset merkitysyksiköt. Näin ollen toiseen kuvauskategoriaan sijoitin kaikki merkitysyksiköt, joiden katsoin sisältävän viittauksia siitä, että johtaja koki työnsä tai jonkin sen osa-alueen olevan tasapainossa. Toiseen kuvauskategoriaan sijoitin luonnollisesti negatiiviset merkitysyksiköt, joiden sisällöstä oli tulkittavissa johtajien kokevan jonkin työn osa-alueen olevan epätasapainossa tai heidän kokemuksensa jonkin osa-alueen erityisestä kuormittavuudesta. Merkitysyksiköt jakautuivat tässä analyysin vaiheessa siten, että kaikkiaan 56:sta merkitysyksiköstä 24 sijoittui ensiksi mainittuun positiiviset-kuvauskategoriaan ja loput 32 merkitysyksikköä jälkimmäiseen negatiiviset-kuvauskategoriaan. Muutamat merkitysyksiköt eivät olleet sisällöltään varsinaisesti negatiivisia tai positiivisia, mutta katsoin että ne on silti hyvä sisällyttää osaksi analyysiä. Tätä perustelen sillä, että tuloksia avatessa mitään olennaista ei jäisi aineiston osalta avaamatta. Nämä ”neutraalit” merkitysyksiköt päätin sijoittaa positiiviset-kuvauskategoriaan sen vuoksi, että ne sisälsivät olennaista informaatiota johtajan työn tasapainosta, mutta niissä ei kuitenkaan tuotu varsinaisesti ilmi työn epätasapainoa. Alla havainnollistava taulukko merkitysyksiköiden jakautumisesta.

Työn tasapaino	
Positiiviset (24 kpl)	Negatiiviset (32 kpl)

Taulukko 2. Merkitysyksiköiden jakautuminen kolmannen tason kuvauskategorioissa.

Toiseen tutkimuskysymykseen päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden toteutumisesta pyrin vastaamaan toisen yläkategorian alle sijoitettujen merkitysyksiköiden avulla. Kuten aiemmin teoreettista viitekehystä luodessani totesin, pedagoginen johtajuus on varsin laaja ja monisyinen ilmiö, jolloin sen tarkkarajainen määrittely on haastavaa. Tämä pätee myös tässä analyysin vaiheessa luotaviin kuvauskategorioihin ja niiden merkitysten tarkkaan rajaamiseen. Näin ollen kategorioilla on kyllä selkeät teemat, mutta myös osittaista päällekkäisyyttä. Kategorioita luodessa päätin, että analyysin kuvauskategoriat oli mielekästä luoda Fonsénin pedagogista johtajuutta kuvaavien viiden osatekijän pohjalta. Näitä osatekijöitä olivat arvot, organisaatiokulttuuri, kontekstuaalinen johtajuus, ammatillisuus sekä substanssin hallinta. Jotta analyysin tekeminen ja sen seuraaminen olisi luontevampaa, yhdistin ammatillisuuden sekä substanssin hallinnan yhdeksi kuvauskategoriaksi. Substanssin hallinta sekä ammatillisuus osatekijät sisälsivät mielestäni niin paljon päällekkäisiä merkitysyksiköitä, että niiden erottaminen ja kategorioiden rajojen määrittely ei olisi ollut tutkielman tulosten kannalta merkityksellistä. Lisäksi pedagogista johtajuutta käsittelevien merkitysyksiköiden sisällöstä nousi muutamia muita merkittäviä teemoja, jotka sijoitin vielä viidenteen muut-kategoriaan. Määrällisesti tähän kategoriaan merkitysyksiköitä ei tullut paljoa (7 kpl), mutta niiden sisältö oli tutkimuskysymysten kannalta niin olennaista, että niitä ei voinut jättää huomioimatta. Tämä muut-kategoria ei ole mukana alla olevassa taulukossa, mutta sen sisältö avataan analyysin jälkeen tutkielman tuloksia käsittelevässä osuudessa.

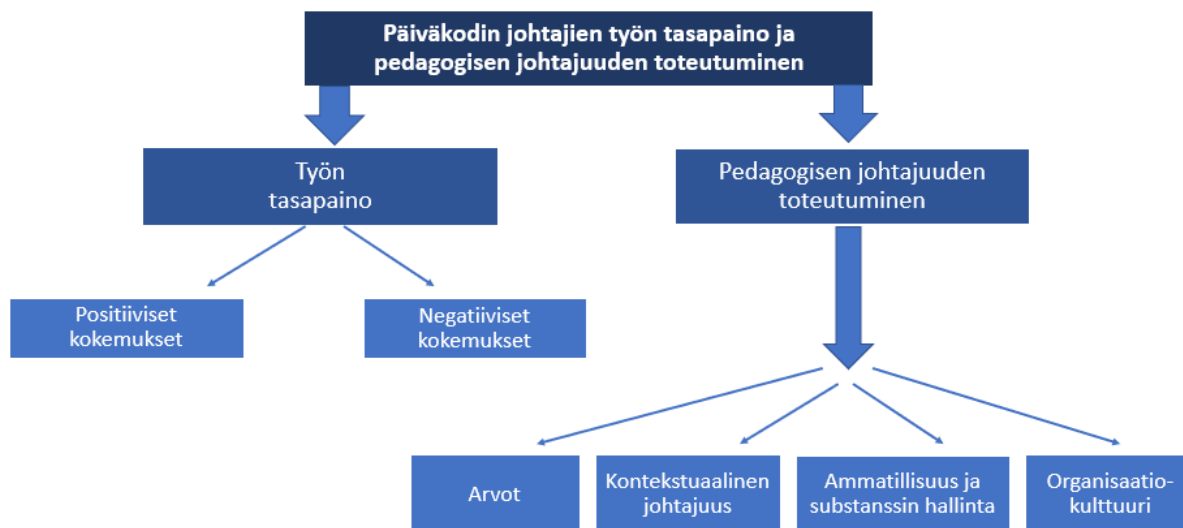
Pedagoginen johtajuus			
Arvot (15 kpl)	Organisaatiokulttuuri (19 kpl)	Kontekstuaalinen johtajuus (10 kpl)	Ammatillisuus ja substanssin hallinta (17 kpl)

Taulukko 3. Merkitysyksiköiden jakautuminen kolmannen tason kuvauskategorioissa.

Analyysin kolmannen vaiheen jälkeen luon seuraavaksi yksinkertaistetun version tutkielmantulosalueesta ja kuvaan lyhyesti kuvauskategorioiden sisältöä.

6.4 Analyysin neljäs vaihe

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostin analyysin aiempien vaiheiden pohjalta tutkielman tulosalueen. Tulosalueen tarkoituksena on helpottaa kategorioiden välistä vertailua lopullisten tulosten muodostamista varten (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tulosalueesta (Kuvio 3) on nähtävissä tutkielman aihe, kolmannen tason kuvauskategoriat sekä niiden alle muodostuneet lopulliset kuvauskategoriat, joiden sisältämät merkitysyksiköt sisältyvät näihin yllä näkyviin kuvauskategorioihin. Lopulliset kuvauskategoriat muodostavat niin sanotun tulosavaruuden tai -alueen. Kuitenkin, vaikka analyysin neljännessä vaiheessa muodostettu tulosalue kuvastaa osaltaan tutkielman tuloksia, on muodostettuja kuvauskategorioita ja niiden sisältöä tarpeen avata laajemman käsityksen muodostamiseksi.



Kuvio 3. Tutkimuksen tulosalue.

Ennen tulosten varsinaista avaamista on hyvä huomioida, että kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistossa esiintyvien käsitysten vaihtelun. Kiinnostavia ovat käsitysten laadulliset erot eikä niinkään niiden määrällinen painottuminen. Kuitenkin erilaisten kuvauskategorioiden esiintymistä voidaan tarkastella paitsi painotuksen eroina tai suhteessa toisiinsa, myös määrällisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tulosalueesta onkin siis nähtävissä pääpiirteittäin tutkielman aineiston analyysivaiheen rakenne ja kuvauskategoriat tutkielman tulosten takana. Tulosalue ei kuitenkaan yksistään riitä kuvaamaan tutkielman tuloksia ja käsitysten laadullisia eroja. Näin ollen siirryn aineiston analyysin jälkeen kuvaamaan tutkielman tuloksia tarkemmin seuraavassa luvussa.

7. Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa siirryn tarkastelemaan tutkielman analyysivaiheessa luotuja kolmannen tason kuvauskategorioita tarkemmin ja avaan niiden sisältämiä käsityksiä sekä näiden käsitysten välisiä suhteita. Aineiston analyysivaiheessa luotu tulosalue sisälsi yhteensä kaksi toisen ja kuusi kolmannen tason kuvauskategoriaa, joiden sisältämien merkitysyksiköiden perusteella vastaan tälle tutkielmalle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Toisen ja kolmannen tason kuvauskategoriat sisältävät samat merkitysyksiköt, mutta tutkimuskysymyksiin vastaan kolmannen tason tarkempien kuvauskategorioiden avulla. Toisen tason kuvauskategoriat muodostuivat haastateltavien kokemuksista liittyen työn tasapainoon sekä pedagogisen johtajuuden toteutumiseen. Työn tasapaino -kategorian alle muodostui kaksi kolmannen tason kuvauskategoriaa, jotka ovat johtajien positiiviset kokemukset sekä negatiiviset kokemukset työnsä tasapainosta. Tarkoituksena on tehdä näkyväksi haastateltavien kokemukset siitä, minkä työn osa-alueiden he kokivat olevan tasapainossa ja minkä puolestaan eivät. Aineisto sisälsi myös haastateltavien nimeämiä keinoja, joilla he pyrkivät itse vaikuttamaan työnkuvansa tasapainoon. Lisäksi tarkoituksena on kuvata, miten johtajat kokivat työnkuvansa mahdollistavan heidän tärkeinä pitamiensä johtamisen osa-alueiden toteutumisen.

Toiseksi toisen tason kuvauskategoriaksi muodostui pedagogisen johtajuuden toteutuminen. Pedagogista johtajuutta ja sen toteutumista käsittelevä kuvauskategoria jakaantui yhä neljäksi kolmannen tason kuvauskategoriaksi. Näitä kategorioita olivat arvot, organisaatiokulttuuri, kontekstuaalinen johtajuus sekä ammatillisuus ja substanssin hallinta. Nämä kuvauskategoriat ovat samat, joita käsittelin tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä, ja jotka Fonsén (2014) nimesi väitöskirjassaan pedagogista johtajuutta kuvaaviksi osatekijöiksi. Näitä osatekijöitä hyödyntämällä luon yhteyttä pedagogisen johtajuuden teoreettisen viitekehyksen sekä pedagogisen johtajuuden käytännön toteutumisen välille. Tutkimusaineiston pohjalta luotuja kolmannen tason kuvauskategorioita tarkastelen siis pääosin näiden osatekijöiden näkökulmasta, mutta mainittakoon jo tässä vaiheessa, että tutkimusaineistosta nousi vahvasti myös jaetun johtajuuden teema osana pedagogisen johtajuuden toteutumista.

Analyysivaiheessa luodut kuvauskategoriat koskien pedagogista johtajuutta käsittelen kunkin omassa alaluvussaan. Sen sijaan haastateltavien kokemukset työn tasapainosta sisälsivät teemoittain varsin paljon päällekkäisyyksiä, joten positiiviset ja negatiiviset kokemukset esitellään yhteisessä alaluvussa. Aloitan tulosten tarkastelun haastateltavien kokemuksista

liittyen työn tasapainoon, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan pedagogisen johtajuuden toteutumista.

7.1 Työn tasapaino

Kuten analyysivaiheessa ilmeni, haastatteluaineistosta poimittuja, työn tasapainoon liittyviä merkitysyksiköitä oli yhteensä 56 kappaletta. Näistä 24 oli luonteeltaan joko positiivisia tai neutraaleja, ja näistä neutraalit ilmaisivat liittyivät enimmäkseen haastateltavien kokemuksiin omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa työnsä rakentumiseen ja tasapainoon. Selkeästi työn tasapainon näkökulmasta negatiivisia merkitysyksiköitä oli 32 kappaletta eli hieman enemmän. Koska neutraalit merkitysyksiköt sijoittuivat analyysivaiheessa positiiviseen kategoriaan, oli merkitysyksiköiden sisältö määrällisesti enemmän negatiivisesti painottunut kuin kuvauskategoriat antavat nopealla tarkastelulla olettaa. Ennen haastatteluaineistosta nousevien käsitysten avaamista haluan aluksi mainita oman huomioni päiväkodin johtajien työn kiireisyydestä. Sen lisäksi, että niin haastattelutilanteista kuin myös haastateltavien vastauksista kautta linjan oli aistittavissa johtajien työn kiireellisyys, oli haastateltavien saaminen mukaan tutkimukseen hyvin vaativaa. Jotta sain tutkielmaani tarvittavan määrän haastateltavia (viisi henkilöä), olin yhteydessä yhteensä kahteentoista päiväkodin johtajaan, joista seitsemän sanoi suoraan, että tunnin mittaisen haastatteluajan järjestäminen seuraavan kuukauden aikana ei aikataulullisista syistä onnistu. Tämä luo osaltaan käsitystä päiväkodin johtajien työn luonteesta ja kiireisyydestä. Täytyy toki muistaa, että johtajan virka-asemassa toimivien henkilöiden arki on usein varsin kiireistä riippumatta siitä, minkä alan organisaatiota he johtavat. Olennaisempaa onkin se, täytyvätkö johtajien päivät perustehtävän kannalta olennaisista tehtävistä vai jostakin sen kannalta epäolennaisesta.

Haastateltavien kokemukset työnsä tasapainosta liittyivät suurimmaksi osaksi hallinnollisiin tehtäviin, henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiikan johtamiseen. Nämä kolme osa-aluetta painottuivat selkeästi vastauksissa, ja johtajien käsitykset näiden osa-alueiden keskinäisestä tasapainosta loivat hyvin käsitystä heidän työnkuvistaan kokonaisuutena. Lisäksi haastateltavat mainitsivat muun muassa talouden hallinnan ja turvallisuusjohtamisen, mutta nämä johtamisen osa-alueet koettiin niin pieneksi osaksi työn kokonaisuutta, ettei niillä kokonaistasapainon kannalta ole kovin suurta merkitystä. Yksittäisiä kuormittavia tekijöitä osa-alueiden sisällä olivat esimerkiksi johdettavien yksiköiden määrällinen kasvu sekä ylemmän hallinnon

asettamat tavoitteet ja haasteet. Esittelen seuraavaksi aineistosta esille tulleita käsityksiä teemoittain.

7.1.1 Hallinnolliset tehtävät

Aineiston hallinnollista johtamista käsittelevistä merkitysyksiköistä nousi selkeästi esiin kokemus siitä, että hallinnollinen johtaminen vaatii ylivoimaisesti suurimman osan haastateltujen päiväkodin johtajien työajasta. Johtajat kokivat, että hallinnolliset johtamistehtävät asettivat työn tasapainolle merkittävimpiä haasteita. He kertoivat hallinnollisten tehtävien vievän aikaa toiminnan laadun kannalta tärkeämpinä pitämiltään henkilöstön ja pedagogiikan johtamiselta. Osa haastateltavista koki hallinnolliset tehtävät kuormittavina ja toivoi, että niiden vaatimasta ajasta osan voisi käyttää muihin, heidän tärkeämpinä pitämiinsä asioihin. Ajallisesti yksi haastateltavista totesi hallinnon ja henkilöstön johtamisen vievän jopa 90 prosenttia työajasta, mutta tätä voi selittää osaltaan se, että johtaja oli aloittanut työskentelyn johtamassaan yksikössä vasta noin kaksi kuukautta ennen haastattelua. Toinen, pitkään samassa yksikössä toiminut johtaja puolestaan arvioi hallinnollisten töiden vievän noin 50 prosenttia työajasta. Toisaalta osa johtajista koki hallinnollisten tehtävien olevan luonteeltaan sellaisia, että ne eivät henkisesti juurikaan kuormita eivätkä jää päivän jälkeen mieleen pyörimään. Tämän he arvioivat johtuvan siitä, että hallinnolliset tehtävät ovat pitkälti mekaanista tietokonetyötä, jonka tekemiseen ajan myötä rutinoituu ja työ tapahtuu ikään kuin itsestään. Kuitenkin hallinnollinen työ vaatii väistämättä oman siivunsa käytettävissä olevasta työajasta. Eräs haastateltavista koki myös joidenkin hallinnollisten päätösten aiheuttavan moraalisia ristiriitoja työhön. Alla aineistosta poimittuja esimerkkejä liittyen haastateltavien kokemuksiin hallinnollisten töiden luonteesta ja roolista työnkuvassaan.

Se hallinto vie niin paljon aikaa, että pitää varoa, ettei unohda sitä, että pysyy ajan tasalla siitä mitä siellä ryhmissä tapahtuu.

Päivät täytyy semmoisesta ovista ja ikkunoista tulevista asioista mitkä liittyy just hallintoon ja henkilöstöön.

Kun olen vasta aloittanut, niin mullahan menee noin 90 prosenttia näihin hallinnollisiin ja henkilöstön johtamisiin.

Sitten vaikka hallinnollinen vie eniten aikaa niin henkilöstöjohtaminen kuormittaa ylivoimaisesti eniten.

Monesti kasautuu nämä byrokraattiset työt ja ne kuormittaa, että kyllä se välillä on tosi hektistä ja ei jää aikaa niille asioille mitä itse pitää tärkeänä.

Paljon on moraalisia ristiriitoja, kun tietää, että ihmiset on tosi tiukoilla ja silti pitää numeroiden valossa tehdä muutoksia, joita ei haluaisi.

Hallinnollisten työtehtävien ajankäytöllistä osuutta johtajien työssä selitti osaltaan se, että hallinnolliset tehtävät ovat yksiköiden perustehtävän toteutumisen kannalta välttämättömiä ja ne on hoidettava tiettyyn aikamääreeseen mennessä. Osa haastateltavista koki joidenkin hallinnollisten tehtävien olevan luonteeltaan sellaisia, että ne voisi siirtää jollekin muulle, esimerkiksi sihteerille, ja näin vapauttaa työaikaa muiden johtamisen osa-alueiden käyttöön.

Hallinnolliset tehtävät on pakko hoitua ja siihen kuluu sitä aikaa.

Hallinnolliset päätökset kaikki teen mitä pitää.

Esimerkiksi työvuorot ym., jotka minun mielestäni voisi joku sihteerä tai muu tehdä.

Haastateltavat toivat myös esille ajatuksiaan siitä, miten hallinnollisia tehtäviä voitaisiin kehittää ja muokata, jotta työn hallinnollinen osa-alue palvelisi paremmin johtamisen kokonaisuutta. Yhtenä näkökulmana oli hallinnollisten töiden tehostaminen etänä työskentelemällä, jolloin työskentely olisi tehokkaampaa ja aikaa muihin asioihin jäisi enemmän. Lisäksi haastateltavat kokivat hallinnollisiin töihin liittyvän informaation selkeämmän kanavoimisen sekä työn sisällön paremman organisoimisen keinoina vaikuttaa hallinnollisten töiden tasapainoon. Näistä ajatuksia alla.

Pitäisi sitten itse rohkeasti rajata sitä työaikaa. Yks voisi olla, että alanko tekemään enemmän etänä, jolloin keskittyisin vaan ja ainoastaan siihen hallintoon ja voisiko varajohtaja olla sitten tavoitettavissa.

Toiveena olisi, että olisi joku yksi kanava, josta näitä ulkopuolisia hallinnollisia toiveita ja tehtäviä tulisi. Että kun nyt niitä tulee vähän sieltä sun täältä. Mutta kyllä minä panostan niihinkin ja sitten jää välillä osa muista töistä joko tekemättä tai ne tehdään vähän suurpiirteisemmin.

Rakenna ne puitteet niin, että sun ei itse tarvitse mennä sinne tekemään sitä suorittavaa työtä.

Aineiston perusteella voidaan siis todeta, että johtajat kokivat työnsä hallinnollisen osa-alueen vievän liian paljon työaikaa suhteessa siihen, kuinka tärkeänä he sitä pitivät työn

kokonaisuuden kannalta. Voidaan myös todeta, että pääosin johtajat eivät kokeneet hallinnollisia töitä itsessään liian kuormittavina, vaan pikemminkin toivoivat, että niistä voitaisiin irrottaa aikaa muulle tekemiselle. Tämä muu tekeminen liittyi sekä henkilöstön että pedagogiikan johtamiseen. Seuraavaksi siirrynkkin tarkastelemaan työn tasapainoa henkilöstöjohtamisen näkökulmasta.

7.1.2 Henkilöstön johtaminen

Henkilöstön johtamista käsitteleviä merkitysyksiköitä tarkastellessa huomio kiinnittyy ensimmäiseksi haastateltavien kokemuksiin johdettavan henkilöstön määrästä. Osalla haastateltavista oli vastuullaan useampi päiväkotitoiminta ja osalla yksi päiväkotitoiminta, jonka lisäksi perhepäivähoito. Henkilöstömäärät liikkuvat 30-53 henkilön välillä, ja pääosin haastateltavat kokivat johdettavan henkilöstömäärän liian suurena – poikkeuksena yksi haastateltavista, joka totesi 48 henkilöstön jäsenen olevan ”ihan ok” määrä. Poikkeava näkemys johtuneesi osittain siitä, että johtaja oli toiminut pitkään samassa yksikössä ja tullut tutuksi henkilöstönsä sekä johdettavien yksiköiden toimintatapojen kanssa. Hän lisäsi olevansa huolissaan siitä, kuinka hänen seuraajansa tulee selviämään kyseisen henkilöstömäärän kanssa. Alla haastateltavien ajatuksia henkilöstömäärästä.

Yhteensä 30 henkilöä alaisena. Ei ainakaan enempää tarvitse olla. Mulla on ajatus siitä, että se vuorovaikutuksen laatu ja läsnäolo, jos henkilöstöä olisi enemmän niin kyllä se työn laatu siitä heikkenisi.

Tällä hetkellä on 48 työntekijää ja 10 ryhmää. Henkilöstömäärä on ihan ok, kun kaikki on samassa pihapiirissä. Kun olen itse ollut rakentamassa niin ei minulle ole paha. Mutta pelkään että kun tähän seuraaja tulee, että miten kukaan se pärjää näin suuren henkilöstömäärän kanssa.

Henkilöstömäärä on 42-45, että on se kyllä tosi paljon.

Mulla on ollut 53 alaista enimmillään ja on se kyllä liikaa.

Nyt on tullut näitä laajoja, jopa hurjia 50 alaisen kokonaisuuksia. Että ei siinä pedagoginen tai henkilöstöjohtaminen oikein taida toteutua.

Useimmat haastateltavista olivat esimiesuransa alussa toimineet myös ryhmässä olevana tai vaihtoehtoisesti yhden pienemmän yksikön johtajana. Näin ollen heillä oli käytännön kokemusta ja perspektiiviä siihen, kuinka pienemmän yksikön johtaminen käytännössä eroaa useamman yksikön ja yleisemmin suuremman henkilöstömäärän johtamisesta. Osa

haastateltavista toi esille toiveensa siitä, että yksi johdettava yksikkö olisi edelleen varsin riittävä. He kokivat, että pienempi henkilöstömäärä tai määrällisesti vähemmän johdettavia yksiköitä mahdollistaisivat paremman henkilöstöjohtamisen laadun. Nykyisellään osa haastateltavista koki, ettei aika aina riitä laadukkaaseen henkilöstöjohtamiseen, joskin aineistosta ilmeni myös toisen suuntaisia kokemuksia. Vaikka johdettavat henkilöstömäärät olivat itsessään suuria, oli osa johtajista raivannut henkilöstöjohtamiselle aikaa muilta työn osa-alueilta, minkä johdosta he kokivat henkilöstöjohtamisen toteutuvan hyvin. Alla aineistosta poimittuja käsityksiä.

Oma kokemus tästä kolmen talon johtamisesta on liikaa. Sitä tuunaisin siten, että max kaksi taloa vastuulla. Lakiin voisi lisätä jonkin pykälän, että kuinka paljon henkilöstöä johtajalla saisi olla.

Haluaisin, että jokaisella olisi vaan se yksi yksikkö, jossa olla läsnä.

Ihanteellinen henkilöstömäärä olisi semmoinen 20, että ennen ollaan oltu yhdessä yksikössä ja se olisi ihan riittävä edelleen.

Henkilöstöjohtaminen vaatisi selkeästi lisää aikaa ja resursseja.

Ykkösenä on pedagoginen ja sitten henkilöstön johtaminen, niin kyllä ne toteutuu sillä, että minä olen läsnä.

Mielestäni henkilöstöjohtaminen toteutuu parhaiten, että lomat pyörii ym. Arjen organisointi on siinä olennainen asia, että henkilöstö saa lomat, työvuorot ym. jouhevasti. Se sitten vaikuttaa siihen yleiseen ilmapiiriin ja henkilöstö on pysyvää ja tyytyväisiä.

Johtamisen osa-alueista haastateltavat kokivat henkilöstöjohtamisen toiseksi tärkeimmäksi heti pedagogiikan johtamisen jälkeen. Johtajat pohdiskelivat haastatteluissa työn priorisointia ja osaltaan aineistosta oli havaittavissa, että henkilöstöjohtamiselle aikaa oli järjestetty, sillä sitä pidettiin pitkäjänteisen kokonaisuudenhallinnan kannalta merkittävänä. Toisaalta suuret henkilöstömäärät aiheuttivat haastateltavien kokemusten mukaan vaikeuksia laadukkaaseen henkilöstöjohtamisen toteuttamiselle, ja henkilöstöjohtamiseen liittyvät haasteet koettiin henkisesti kuormittavampina kuin esimerkiksi hallinnollisen johtamisen haasteet.

Yhtenä henkilöstöjohtamisen kokonaisuutta tasapainottavana tekijänä osa haastateltavista korosti varajohtajan roolia ikään kuin linkkinä johtajan ja muun henkilöstön välillä. Osa johtajista koki, että hyvä varajohtaja mahdollistaa osaltaan laadukkaan henkilöstöjohtamisen toteutumista. Mainittakoon jo tässä vaiheessa, että aineiston perusteella varajohtajien rooli oli yksiköissä varsin vaihteleva. Osa johtajista koki varajohtajan toimivan suorastaan pelastavana

avaintekijänä organisaatiossa, kun taas osa haastateltavista näki varajohtajan olevan ensisijaisesti ryhmässä toimivan opettajan roolissa. Palaan vielä tarkemmin haastateltavien kokemuksiin varajohtajien merkityksestä tulosten toisen osion jaettua johtajuutta käsittelevässä alaluvussa. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan työn tasapainoa pedagogiikan johtamisen näkökulmasta.

7.1.3 Pedagogiikan johtaminen

Pedagogiikan johtaminen on kolmas päiväkodin johtajan työn osa-alue, joka nousi haastatteluaineistosta selkeästi esille. Kaikki haastateltavat arvottivat pedagogiikan johtamisen työnsä tärkeimmäksi yksittäiseksi osa-alueeksi ohi henkilöstöjohtamisen ja hallinnollisen johtamisen. Tutkielman aineisto sisälsikin runsaasti pedagogiikan johtamiseen liittyviä merkitysyksiköitä, mutta esittelen tulosten tässä osiossa vain työn tasapainon näkökulmasta olennaiset käsitykset. Muut pedagogiikan johtamiseen liittyvät merkitysyksiköt sisällytän tulosten toiseen osioon, jossa käsittelem pedagogisen johtajuuden toteutumista käytännössä.

Kuten todettua, jokainen haastateltava nosti työn tasapainosta kysyttäessä esiin hallinnollisen, henkilöstön sekä pedagogiikan johtamisen. Siitä huolimatta, että johtajat yksimielisesti kokivat pedagogiikan johtamisen tärkeimmäksi yksittäiseksi johtamisen osa-alueeksi, koki osa heistä samalla, ettei siihen kuitenkaan ollut käytettävissä tarpeeksi aikaa. Aineiston perusteella voidaan myös todeta, että ne haastateltavat, jotka kertoivat raivanneensa tilaa henkilöstön johtamiselle, toivoivat, että pedagogiikan johtamiseen aikaa olisi puolestaan käytettävissä enemmän. Tämä huomio tukee johtajien kokemusta siitä, että työn kokonaisuutta ja ajankäyttöä täytyy priorisoida, ja priorisoinnin tarve koskee myös työn tärkeimpinä pidettyjä osa-alueita. Alla muutamia poimintoja aineistosta liittyen pedagogiikan johtamisen tärkeyteen ja toteutumiseen.

Pedagogiikan ja vuorovaikutuksen johtamisen minä koen tärkeäksi. Sille mää olen raivannut aikaa.

Ykkösenä on pedagoginen ja sitten henkilöstön johtaminen, niin kyllä ne toteutuvat sillä, että minä olen läsnä.

Pedagogiikkaan mää haluaisin paneutua enemmän, kun siihen jää tosi vähän aikaa.

Sitten pedagoginen ja siihen yrittää kovasti paneutua ja etsiä aikaa jalkauttamiseen ym. se jalkauttaminen on sitä pedagogiikan johtamista.

Pedagogiseen johtamiseen pitäisi olla huomasti paljon enemmän aikaa ja samoin henkilöstön kanssa keskusteluun, että pitäisi olla aikaa siinä hetkessä olla läsnä, kun se asia tulee.

Kuten lainauksista on tulkittavissa, osa haastateltavista oli raivannut pedagogiikan johtamiselle aikaa ja tilaa. Osa puolestaan oli puhtaasti sitä mieltä, että riittävästi aikaa pedagogiikan johtamiselle ei ole käytettävissä. Haastateltavien puheissa pedagogiikan johtamisessa tärkeänä pidettiin muun muassa aitoa kohtaamista ja aikaa olla läsnä, kun tilanne sitä vaatii. Läsnäolo ja vuorovaikutuksen kiireettömyys olivatkin läpi aineiston toistuvia teemoja, joita pidettiin osittain jopa lähtökohtina laadukkaalle varhaiskasvatustyölle. Tutkielman tulosten ensimmäisen osuuden lopuksi tarkastelen vielä johtajien kokemuksia työn kokonaisvaltaisesta tasapainosta sekä luon yhteenvetoa jo käsiteltyjen teemojen pohjalta.

7.1.4 Käsityksiä työn tasapainon kokonaisuudesta ja yhteenvetoa

Jokainen haastateltava tarkasteli kokemuksiaan työn tasapainosta pääosin työn kolmen eri osa-alueen näkökulmasta. Hallinnollinen johtaminen koettiin eniten aikaa vieväksi osa-alueeksi, mutta sitä ei kuitenkaan pidetty tärkeimpänä osa-alueena työn kokonaisuudessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen johtamistyön toteuttamisessa tärkeimmäksi yksittäiseksi osa-alueeksi arvotettiin pedagogiikan johtaminen ja toiseksi tärkeimpänä henkilöstön johtaminen. Suurimpana esteenä kolmen osa-alueen laadukkaalle, yhtäaikaiselle toteutumiselle pidettiin rajallisia aikaresursseja, toisin sanoen kiirettä. Johtajat kokivat päiviensä täyttyvän hektisistä ja samalla varsin moninaisista työtehtävistä, joiden myötä johtamistyön luonteessa korostuu työtehtävien nopeatempoinen priorisointi. Tällöin johtajien merkityksellisenä pitämälle, läsnä olevalle ja laadukkaalle vuorovaikutukselle ei heidän mukaansa jää tarpeeksi aikaa.

Tärkeiksi kokemiaan johtamisen osa-alueita ja niihin käytettävää työaikaa kukin johtaja oli priorisoinut parhaaksi näkemällään tavalla. Osa olikin raivannut aikaa joko henkilöstön tai pedagogiikan johtamiselle muista vähemmän tärkeinä pitämistään työtehtävistä. Työn tasapainon kokonaisuutta tarkasteltaessa voidaan todeta, että kokemukset henkilöstöjohtamisen sekä pedagogiikan johtamisen osalta olivat varsin saman suuntaisia. Näitä työn osa-alueita pidettiin tärkeinä, mutta kokemus oli, että aikaa niiden toteuttamiselle ei ole tarpeeksi. Kokonaisuutta tarkastellessa voidaankin todeta, että haastateltavien käsityksissä työaika kolmen olennaisimman osa-alueen välillä jakaantui siten, että hallinnolliset työt ja niihin käytettävä aika sanelivat sen, paljonko aikaa muille, tärkeämpinä pidetyille osa-alueille lopulta jäi. Hallinnollisten tehtävien ajallisesti suuri osuus työajasta selittyi haastateltavien mukaan

sillä, että ne on pakko hoitaa tiettyyn määräaikaan mennessä. Lisäksi aikaa kuluu ylemmältä hallinnon tasolta osoitettuihin byrokraattisiin tehtäviin ja erilaisiin kyselyihin. Ratkaisuna näihin ongelmiin he esittivät hallinnollisten tehtävien parempaa kanavointia, epäolennaisina kokemiensa hallinnollisten työtehtävien delegointia jollekin muulle taholle sekä pienempää henkilöstömäärää.

Suuret, yhä kasvavat henkilöstömäärät voidaankin nähdä merkittävänä haasteena päiväkodin johtajien työn tasapainon näkökulmasta. Johtajien kokemuksissa hallinnolliset työt vievät jo nyt hyvin paljon tai liikaa aikaa kokonaisuudesta, minkä vuoksi pedagogiikan ja henkilöstön johtamiselle jää vähemmän aikaa. Tulevaisuudessa henkilöstön ja johdettavien yksiköiden kasvava määrä luovat entistä enemmän haastetta työn tasapainottamiselle. Ottaen huomioon, että uudessa varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki 2018) uudistettujen päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimusten tarkoituksena on vahvistaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista pedagogista roolia, on ristiriitaista havaita, että käytännön työn luonne vaikuttaa kehittyvän juuri päinvastaiseen suuntaan. Tähän tutkielmaan haastateltujen johtajien kokemuksissa työn sisältö painottuu yhä enemmän hallinnollisiin tehtäviin, ja tämä kehityssuunta ei ole linjassa lakiuudistuksen perimmäisen tavoitteen kanssa.

Tulosten ensimmäisen osion loppuun lisään vielä muutamia aineistosta nousseita käsityksiä päiväkodin johtajan työn luonteesta kokonaisuutena. Nämä käsitykset vetävät omalta osaltaan yhteen johtajien kokemuksia työnkuvansa tasapainosta.

Millään ei riitä kuitenkaan aika tehdä kaikkea hyvin ja aina kokee jostakin asioista sitä riittämättömyyden tunnetta.

Arvovalintoja, että mihin sitä aikaa käyttää.

Koska tämä työ on arvottamista, ja ne tärkeimmät jutut, niin niille löytyy kyllä aikaa.

Olisi pienet ryhmät ja pieni päiväkotiki ja paljon aikaa. Työrauha olisi se olennaisin, että ei olisi koko ajan hirveätä työmäärää ja niitä maailman tärkeimpiä kyselyjä sun muuta. Olisi optimi, kun lapset ja henkilöstö voisi hyvin ja voitaisi toimia siten.

Sitten kun on että tuunaisit työtäsi, niin aikahan ei riitä. On niin paljon sitä tulipalojen sammuttelua, että nyt koen, että varsinaisesti omat työt, joihin haluaisi keskittyä niin jää vähälle, koska on niin hektisiä nämä päivät.

7.2 Pedagogisen johtajuuden toteutuminen

Tulosten ensimmäisessä osiossa muodostui kuva päiväkodin johtajien kokemuksista eri osa-alueiden painottumisesta johtamistyössään. Johtajien käsitykset työnsä osa-alueiden tasapainosta ja niiden vaatimasta työajasta viestivät siitä, että heidän kokemustensa perusteella pedagogiikan johtamiselle ei löydy riittävästi aikaa. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy kuitenkin päiväkodin johtajan työssä paljon laajemmin kuin pelkästään pedagogiikan johtamisena. Siirryn tässä tulosten toisessa osiossa tarkastelemaan laajemmasta näkökulmasta johtajien käsityksiä pedagogisen johtajuuden toteutumisesta käytännössä. Analyysivaiheessa pedagogista johtajuutta kuvaaviksi kolmannen tason kuvauskategorioiksi muodostuivat Fonsénin (2014) väitöskirjassaan esittelemät viisi osatekijää. Näitä osatekijöitä ovat arvot, organisaatiokulttuuri, kontekstuaalinen johtajuus, substanssin hallinta sekä ammatillisuus johtajuudessa. Tässä osuudessa esittelen haastateltavien käsityksiä pedagogisen johtajuuden toteutumisesta edellä mainittujen osatekijöiden kautta. Eri osatekijöihin liittyvät käsitykset osoittautuivat osittain päällekkäisiksi, minkä vuoksi päätin yhdistää ammatillisuuden sekä substanssin hallinnan yhteiseksi kategoriakseen. Viiden osatekijän lisäksi oman alalukunsa vaativat myös haastateltavien kokemukset jaetusta johtajuudesta osana päiväkodin pedagogista johtajuutta.

7.2.1 Arvot

Tutkielman teoreettisessa osuudessa todettiin, että arvoilla on tärkeä rooli osana pedagogista johtajuutta. Johtajan tehtävänä on toimia osaltaan esimerkkinä ja hänen toimintansa tulisikin heijastaa sekä johtajan henkilökohtaisia että varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjattuja toiminnan arvoja. Tämän lisäksi päiväkodin johtajalla on velvollisuus varmistaa, että muukin henkilöstö perustaa toimintansa näille arvoille. Pääosin haastateltavat tunnistivat oman roolinsa toiminnan arvojen jalkauttamisessa ikään kuin viestinviejänä. Heidän mielestään asiakirjojen pohjalta määritellyt arvot olivat pääosin hyviä ja oikeansuuntaisia, jolloin ammatillisten ja henkilökohtaisten arvojen koettiin nivoutuvan yhteen. Johtajat tunnistivat myös vastuunsa tarkastella omaa toimintaansa näiden ylempää määriteltujen arvojen perusteella ja kokivat, että vuonna 2018 uudistunut varhaiskasvatustalaki ja sen pohjalta luotu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ovat osaltaan selkiyttäneet ja yhtenäistäneet varhaiskasvatuksen toiminnan arvoja. Alla poimintoja aineistosta.

Myös johtajan täytyy miettiä sitä omaa toimintaansa ja peilata niihin arvoihin.

Miettimään esim., että mitä ne on ne sun arvot ja joskus niitä joutuu tosi tarkkaan miettiä niitä arvoja ja peilata siihen omaan toimintaan.

Kaupungilla on omat arvonsa, kun taas vasussa on omat arvonsa ja ne luo pohjaa tälle työlle.

Uuden vasun jäsentyminen ja jalkauttaminen ovat selkeyttäneet ja luoneet kunnollista arvopohjaa.

Kyllä ne omat arvot on osaltaan niitä ammatillisia arvoja myös.

Minun tehtävä on viedä näitä linjauksia käytäntöön eri keinoin.

Oman ja yhteisen toiminnan pohjalla oleviksi arvoiksi haastateltavat nimesivät muun muassa lapsen edun, positiivisuuden, halun kehittyä, aidon läsnäolon sekä kiinnostuksen henkilöstöä ja työyhteisön toimintaa kohtaan. Ohjaavien asiakirjojen ensisijaisuus toimintaa ohjaavina tekijöinä tunnistettiin myös niissä tilanteissa, joissa oma näkemys tietyistä asioista oli eriäväinen ja päätökset sisälsivät moraalisia ristiriitoja.

Johtamisessa muistaa se lapsen etu, että se on aina niissä päätöksissä ja toimissa se ykkönen.

Oma tahtotila täytyy olla positiivinen ja halu kehittyä ja halu kehittää pedagogiikkaa ja on myös tärkeää.

Meidän täytyy ajatella sitä lapsen etua, ja noudattaa lakia vaikka itsestä tuntuiski joskus toiselta.

Paljon on moraalisia ristiriitoja kun tietää, että ihmiset on tosi tiukilla ja silti pitää numeroiden valossa tehdä muutoksia, joita ei haluaisi.

Arvojen jalkauttamisen käytännön työhön ja henkilöstön saamisen yhteisten arvojen taakse koettiin osin toteutuvan, mutta osa haastateltavista koki myös vaikeuksia arvojen jalkauttamisessa työyhteisöön. Osa johtajista koki, että hyvistä arvokeskusteluista ja arvopohjan jalkauttamisesta huolimatta kirjatut arvot eivät aina näkyneet käytännön työssä toivotulla tavalla. Myös ikääntyvän henkilöstön innostaminen uuteen ja heidän toimintansa mukauttaminen yhteisiin arvoihin sopivaksi koettiin joissain tapauksissa haasteelliseksi.

Henkilöstön saaminen näiden arvojen taakse on todella iso haaste ja sen ymmärtäminen, että lapsella on oikeus hyvään päivään joka päivä. Jokaisen tulisi ymmärtää, että kun ovesta astuu sisälle, niin olet ammatilainen, joka on sitoutunut noudattamaan ja toimimaan asiakirjojen mukaisesti.

Arvoja olen käynyt läpi, että mitkä on sen kunnan arvot. Niitä peilataan sitten vakan arvoihin ja vasuun ja omaan toimintaan. Siihen olen törmännyt, että ihmiset kyllä kirjoittaa hyviä asioita kuten ammatillisuus ym., mutta sitten kun niitä avataan, että mitä se käytännössä tarkoittaa niin siihen kompastutaan.

Niistä pitäisi puhua enemmän ja ihmisten tulisi tiedostaa niitä. Näitä on sitten täällä pilkottu ja mietitty, että mitä ne käytännössä tarkoittaa. Sitä kautta ne tulevat näkyväksi ja ymmärretään, että kuinka töissä toimitaan näiden arvojen pohjalta. Aina se ei kuitenkaan toteudu sitten käytännössä.

Pidetään esim. arvokeskusteluiltoja ja vasu iltoja ja sitä kautta jalkautetaan näitä asioita ryhmiin. Sitten pedagogista keskustelua ylläpidetään kyselemällä esim. pienryhmäpedagogiikasta ym.

Eihän se helppo muutos ole johtajalle, kun on paljon vanhaa väkeä töissä, niin onhan se haastava saada heidän ajatus mukaan siihen, mitä se tämän päivän vaka vaatii ja velvoittaa.

Aineiston pohjalta saa käsityksen, että arvopohjan näkyväksi tekemiseksi työskennellään aktiivisesti, mutta jalkauttamiskeinojen vaikuttavuus ei ole toivotulla tasolla. Havainto on linjassa aiempien tutkimusten (esim. Heikka, Hujala & Turja 2009; Turja 2010; 2011; Kalliala 2012) kanssa, joissa todetaan, että varhaiskasvatuksen johtamisessa ei ole kyetty jalkauttamaan kylliksi niitä arvoja, jotka ohjaavissa asiakirjoissa määritellään. Jalkauttamisen vaikuttavuuden yksittäisiä ongelmia en pyri tässä tutkielman ratkaisemaan, mutta tutkielman aineiston perusteella syitä tähän voivat olla esimerkiksi henkilöstön suuri määrä, jalkauttamiseen käytettävissä olevan ajan niukkuus, henkilöstön monimuotoisuus sekä johtajien työajan priorisoituminen muihin tehtäviin. Voidaan siis nähdä, että vaikka tavoitteet ja toimintaa ohjaavat arvot on selkeästi kirjattu ohjaaviin asiakirjoihin ja ne ylätasolla ymmärretään, niin arvojen tehokkaampi jalkauttaminen vaatisi tulevaisuudessa tarkempaa tarkastelua ja yhtenäisempiä, vaikuttavampia käytännön työkaluja.

7.2.2 Kontekstuaalinen johtajuus

Varhaiskasvatuksen kontekstuaalinen johtajuus on kytköksissä organisaation perustehtävään ja se rakentuu ympäröivän yhteiskunnan, ajan ja paikan vaikutuksessa. Tämän tutkielman tuloksissa kontekstuaalinen johtajuus osana pedagogista johtajuutta näyttäytyy enimmäkseen varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistuksen tuomana muutoksena suomalaisen varhaiskasvatuksen johtamisen kontekstiin. Nivala (1999) totesi, että vuosituhannen vaihteessa suomalaisessa kontekstissa päiväkodin johtajuus on ollut varsin monimuotoista. 2000-luvulla varhaiskasvatustoiminnan yhteiskunnallisen roolin keskeisen painopisteen kehitys

sosiaalipalvelusta kohti tavoitteellisen pedagogiikan toteuttamista on luonut tarpeen tarkastella myös johtamisen keinoja uudessa valossa. Tämän myötä vuonna 2018 toteutunut lainsäädännön ja päiväkodin johtajien kelpoisuusvaatimusten uudistaminen on luonut uuden viitekehyksen varhaiskasvatuksen johtamisen tavoitteille. Alla haastateltavien käsityksiä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen kehityksen ja vuoden 2018 varhaiskasvatuksen lakiuudistuksen mukanaan tuomista muutoksista.

Askel siihen, että päivähoito ei ole vain oleskelua ja hengailua, vaan se oli ensimmäinen askel kohti tätä nykyistä varhaiskasvatussuunnitelmaa kohti. Ja nythän meillä on sitten hyvinkin uusi laki verrattuna sinne 40 vuoden taakse ja hengailukulttuuri on aikalailla taakse jäänyttä aikaa.

Nythän tähän on tullut se, että tavoitteet pedagogiikalle asetetaan, että miten minä aikuisena toimin, jotta lapsi voi kehittyä, ei niin että mitä tuon lapsen pitää tehdä ja osata. Se painopiste on muuttunut sieltä pedagogisista tavoitteista, että aikuinen muuttaa käyttäytymistään ja on sensitiivinen eikä pyri muuttamaan sitä lasta

Laki velvoitti ja tuli suunnittelu ja arviointi. Kehittäminen ja se arviointihan on se mitä tosissaan nyt opetellaan. Sehän ei vanha asia sinällään ole, että sitä toimintaa pitää arvioida. Se tuli uuden lain myötä yhtenäisemmäksi ja sitä selkeämmin velvoitetaan.

Yhteiskunnallinen murros ja sitten minä luulen, että semmonen opejen aktiivinen ote. Ja se, että se oli opistotason koulutus ja se saatiin yliopistoon, joka vaikutti tosi paljon siihen pedagogiikan kehittämiseen. Sinne tuli semmonen tieteellinen tausta, joka alkoi pikkuhiljaa siellä kentällä näkyä.

Yllä olevat sekä edellisen alaluvun sisältämät merkitysyksiköt kuvastavat osaltaan lakiuudistuksen merkitystä ja muutosta pedagogisen johtajuuden toteutumisessa, mutta lisäksi tämän tutkielman aineistosta nousi esiin haastateltavien kokemuksia esimerkiksi toiminnan arvioinnin uudistumisesta ja sen yhtenäistymisen merkityksestä toiminnalle. Lisäksi haastateltavat toivat esiin vaihtelevat resurssit ja niiden vaikutuksen pedagogiseen toimintaan.

Vaatii myös tuntemusta, jos erilaisia yksiköitä niin asiat ei mene samalla tavalla, kun yksiköt ja ihmiset on hyvin erilaisia.

Ihmisillä on paljon ajatuksia, mutta välillä on hyvä herätellä, että pedagogiikka ei saa ontua sen vuoksi, että jos on vähän vähemmän resursseja. Täytyy pohtia aina, että mitä me saadaan näillä resursseilla aikaseksi.

Koen, että eri yksiköt on hiukan eri vaiheessa, ja sen vuoksi tavoitteet ja muutoksen vastaanottaminen tapahtuu hiukan eri tahtiin. Täytyy itsekkin aina miettiä, että minkä takin sitä aamuisin päälleen laittaa. Eri yksiköissä on aina vähän eri asiat sillä pääpainona.

Johtajat, joilla oli vastuullaan useampi, eri vaiheissa oleva yksikkö, mainitsivat myös yksiköiden välisistä kontekstuaalista eroista, kuten viimeisimmästä poiminnasta voidaan havaita. Kun johdettavat yksiköt ovat toiminnassaan eri vaiheissa, tulee johtajan huomioida tämä ja pyrkiä edistämään jokaisen yksikön toimintaa parhaansa mukaan. Vaikka toiminnan perimmäiset tavoitteet ovat jokaisella yksiköllä samat, eivät samat keinot välttämättä toimi kaikissa yksiköissä, vaan johtajankin on mukauduttava erilaisiin rooleihin yksiköstä riippuen. Myös johdettavien yksiköiden sisäisten ryhmien sekä edelleen yksittäisten alaisten väliset eroavaisuudet asettavat johtajalle tarpeen tarkastella omia toimintamallejaan kontekstisidonnaisesti. Tämä puolestaan kytkeytyy jälleen kerran johdettavan henkilöstön ja yksiköiden määrään. Mitä suurempi henkilöstömäärä ja mitä enemmän johdettavia yksiköitä, sitä enemmän ja useammin johtajan täytyy tarkastella ja soveltaa omia toimintatapojaan kyetäkseen edistämään kaikkien yksiköiden ja henkilöstön jäsenten toimintaa.

7.2.3 Organisaatiokulttuuri

Pedagogisen johtajuuden kontekstuaalisuudesta siirryn tarkastelemaan aineistosta nousevia käsityksiä organisaatiokulttuurin toteutumisesta. Aiemmin tämän tutkielman tuloksissa käsitelty organisaation arvopohja ja toimintakulttuuri liittyvät vahvasti organisaatiokulttuurin syntyyn ja muovautumiseen. Keskeisenä tekijänä organisaatiokulttuuria tarkastellessa on, ovatko työyhteisön jäsenet omaksuneet yhteiset toiminnan arvot, perspektiivit sekä perusolettamukset. Jos näin on, ovat edellytykset vahvalle ja toimivalle toimintakulttuurille olemassa. Jos työyhteisössä puolestaan on ristiriitaisuuksia näiden tekijöiden välillä, voi työyhteisön sisällä ilmetä hämmennystä, haasteita sitoutua yhteisiin tavoitteisiin tai pienemmän porukan alakulttuureita. Organisaatiokulttuurin muutokset suuntaan tai toiseen eivät tapahdu hetkessä, ja johtajan näkökulmasta olennaista onkin keskittyä kehittämään ja ylläpitämään organisaatiokulttuuria pitkäjänteisesti. Koska organisaatiokulttuurilla on suuri vaikutus henkilöstön motivaatioon ja sitoutumiseen, ihannetilanteessa organisaatiokulttuuri toimii siten, että se innostaa, kannustaa ja motivoi toimimaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Haastateltavien puheissa heidän roolinsa organisaatiokulttuurin kehittäjänä ja ylläpitäjänä näyttäytyi muun muassa yhteisen toiminnan ohjaajina, linjausten jalkauttajina sekä laadukkaan

toiminnan puitteiden mahdollistajana. Haastateltavat kokivat organisaatiokulttuurin toimivuuden olevan myös vahvasti sidoksissa pedagogisen johtajuuden toteutumiseen. Pedagogisen johtajuuden toteutumisen he puolestaan kokivat määrittelevän pitkälti koko organisaation toiminnan laatua. Haastateltavien käsitysten perusteella organisaatiokulttuurin voidaan nähdä olevan tärkein yksittäinen osa-alue pedagogisen johtajuuden ja yksikön laadukkaan toiminnan mittarina. Alla poimintoja johtajien kokemasta roolistaan sekä pedagogisen johtajuuden yhteydestä organisaatiokulttuuriin.

Minun tehtävä on viedä näitä linjauksia käytäntöön eri keinoin.

Se oikean suunnan varmistaminen on tärkeää siinä pedagogisessa johtajuudessa.

Laadukas pedagoginen johtajuus luo laadukasta organisaatiokulttuuria. Sitten ajattelen niin, että se pedagoginen johtaminen on sama asia kuin laatu. Silloin kun se toteutuu ja asiat ovat kunnossa, henkilökunta on motivoitunutta ja tietävät tavoitteet, sitoutuvat ja hahmottavat mihin ollaan menossa ja sitoutuvat pedagogiikan kehittämiseen myöskin.

Jos organisaatiokulttuuri ei ole yhtenäinen eikä ole pedagogista johtamista, niin pakka äkkiä leviää ja jokainen lähtee sooloilemaan eikä laki tai vasu toteudu.

Kun toimintakulttuuri on tasapainossa ja perustehtävä toteutuu hyvin, niin ryhmät toimii ja johtaja on onnistunut tehtävässään kun ryhmät toimii vaikka johtaja ei läsnä olisikaan. Johtaja kun onnistuu mahdollistamaan sen ryhmän oman toiminnan ja sen, että he saavat keskittyä siihen omaan tehtäväänsä niin se heijastuu sellaisena rauhallisuutena yksikössä. Jos se ei perustehtävä ei toteudu niin helposti tulee draamaa ja epätietoisuutta.

Organisaatiokulttuurin muodostumisen ja kehittämisen näkökulmasta haastateltavat toivat esiin erityisesti vuorovaikutuksen merkityksen. Vuorovaikutusta ja jalkauttamistyötä tehtiin yksiköissä pääosin erilaisten palaverien kautta. Palaverien avulla haastateltavat kokivat mahdolliseksi saavuttaa ainakin lähes koko työyhteisön huomio ja toteuttaa kehittämistyötä siten, että jokaiselle työyhteisön jäsenelle tarjotaan mahdollisuus osallistua siihen. Johtajat kokivat tärkeäksi myös sen, että he ovat tietoisia siitä mitä ryhmissä tapahtuu ja kuinka ryhmät käytännössä toimivat. Myös tähän tarkoitukseen erilaiset palaverit soveltuivat heidän mielestään hyvin. Lisäksi he nostivat esille arkisen työn lomassa tapahtuvan pedagogisen keskustelun yhtenä vuorovaikutuksen keinona. Alla haastateltavien kokemuksia käytännön toimista organisaatiokulttuurin muodostumisessa ja kehittämisessä.

Sitä ollaan käyty läpi, että mitä se pedagoginen vastuu tarkoittaa. Sen täytyy näkyä siellä käytännössä.

Säännölliset opettaja palaverit on hyviä keinoja ottaa asioita esille ja tuoda tutuksi. Siellä voi myös hyvin kerätä tietoa ryhmistä ja heidän toiminnastaan. Havainnointi ja säännölliset palaverit on niitä reittejä ja keinoja.

Tiimipalaverithan on yks semmoinen, että minä yritän aina muistutella, että teille varataan aikaa ja teidän pitää sitten huolehtia, että ne tiimipalaverit tulee hoidettua.

Pidetään esim. arvokeskusteluiltoja ja vasu iltoja ja sitä kautta jalkautetaan näitä asioita ryhmiin. Sitten pedagogista keskustelua ylläpidetään kyselemällä esim. pienryhmäpedagogiikasta tai muusta sellaisesta.

Syksyllä heti kun kausi käynnistyy, niin pidetään sellainen suunnitteluilta, jossa käydään läpi ryhmäytymistä, vasua, tiimisopimuksia ryhmävasuja ja suunnitellaan syksyn toimintaa. Sitten tammikuulla on kevään suunnittelu ja syksyn arviointi ja toukokuussa on arvioitu koko talvea.

Organisaatiokulttuuriin liittyvästä puheesta oli myös havaittavissa haastateltavien kokemia haasteita organisaatiokulttuurin rakentamisessa. Esimerkiksi ryhmien toiminnan havainnointiin toivottiin lisää resursseja, ja osa johtajista oli ratkaissut tätä puutetta hyödyntämällä varajohtajaa linkkinä ryhmien ja johtajan välisessä viestinnässä. Lisäksi haastateltavat toivat esille oman roolinsa ristiriitatilanteiden ja työyhteisön sisällä ilmenevien epäkohtien ratkojina. Osin he myös kokivat, että henkilöstöä on välillä vaikea saada innostumaan ja lähtemään mukaan uusiin asioihin.

Hyvin vähän tai liian vähän ehtii käymään siellä ryhmissä ja tervehtimässä ihmisiä.

Sitten jos näen, että täytyy ottaa kissa pöydälle jonkin asian suhteen, niin otetaan pedagogista palaveria ja jutellaan asiat läpi.

Tulee ristiriitoja, joista ei osata puhua ja ne muuttuvat helposti isoiksi jutuiksi. Me ollaan siihen kiinnitetty huomiota, että opetellaan puhumaan ja jos joku asia hiertää niin keskustellaan asiat läpi. Se vuorovaikutus täytyy olla toimivaa koska muuten se heijastuu heti ilmapiiriin ja lapsiin.

Myös kyky innostaa ja antaa palautetta, niin positiivista kuin rakentavaakin.

Eihän se helppo muutos ole johtajalle, kun on paljon vanhaa väkeä töissä, niin onhan se haastava saada heidän ajatus mukaan siihen mitä se tämän päivän vaka vaatii ja velvoittaa.

Mulla on se vastuu ja haluan tietää mitä ja missä tapahtuu. Varajohtaja on mukana ja mietitään yhteisiä linjoja, että miten asiat kannattaa toteuttaa, mutta kyllä minä vien sitten asiat käytäntöön.

Yhteenvedona voidaan todeta, että haastateltavien kokemusten pohjalta organisaatiokulttuurin kehitystyötä tehdään aktiivisesti ja johtajat pyrkivät omalla toiminnallaan vaikuttamaan koko henkilöstöön. Keinot erilaisten linjausten ja muutosten läpiviemiseksi ovat tämän tutkielman perusteella varsin samankaltaisia yksiköstä tai johtajasta riippumatta, kuten myös haasteet, joita johtajat kokivat organisaatiokulttuurin kehittämässä. Kuitenkin tämänkin osa-alueen suhteen oli haastateltavien kokemusten pohjalta tulkittavissa, että jalkauttamiskeinojen vaikuttavuuden toivottiin kehittyvän paremmaksi. Toisaalta tässä yhteydessä täytyy muistaa myös jokaisen yksittäisen työntekijän vastuu osana organisaatiokulttuurin rakennusprosessia.

7.2.4 Ammatillisuus ja substanssin hallinta

Ammatillisuus ja substanssin hallinta näyttäytyvät päiväkodin johtajan työssä pedagogisen johtajuuden toteutumisen kautta. Pedagoginen johtajuus puolestaan on saanut alkunsa organisaation sisäisten vuorovaikutussuhteiden tarkastelun tavoitteesta, kuten Fonsén (2014, 51) toteaa. Tämän tutkielman tulostulosion aiemmat alaluvut ovat kuvanneet kattavasti näitä vuorovaikutussuhteita ja niiden ilmenemistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kaiken vuorovaikutuksen perusajatuksena tulisi ammatillisuuden näkökulmasta olla organisaation osaamisen kehittäminen ja ylläpitäminen. Lisäksi, jotta työyhteisön sisäisellä vuorovaikutuksella voitaisiin saavuttaa toivottu päämäärä, ei pelkästään riitä, että vuorovaikutuksen keinot ovat toimivia, vaan sen lisäksi johtajan tulisi olla ajan tasalla uusista linjauksista ja toiminnan tavoitteista.

Aineistosta ilmeni, että johtajat tunnistivat oman tehtävänsä uuden tiedon ja tutkimuksen puolestapuhujina. He toivat esille osaamisensa ylläpitämisen ja uuden tiedon merkityksen toiminnan kehittämisen näkökulmasta.

Miten minä voin olla pedagoginen johtaja, niin kyllähän minun substanssin osaaminen pitää olla ajan tasalla ja täytyy olla kiinnostunut uusiosta asiakirjoista ja tutkimuksesta.

Täytyy olla tässä työssä ajan hermolla, täytyy seurata julkaisuja tutkimuksia ym. sitä kautta niitä asioita saa tänne käytäntöön tuotua myös.

Täytyy yrittää olla avoin, että yhteiskunta muuttuu, että täytyy muuttua mukana ja vastata niihin haasteisiin.

Haastateltavat tunnistivat myös roolinsa organisaation osaamisen johtajina. He korostivat henkilöstön vahvuuksien tunnistamista ja niiden hyödyntämistä, toimivaa tiimityötä sekä

johtajan roolia tiimien suunnannäyttäjänä. Jaetun johtajuuden toteutuminen on myös pitkälti kiinni tiimien osaamisesta sekä johtajan kyvystä jakaa vastuuta ja ohjata työyhteisöä oikeaan suuntaan. He myös kokivat, että jos tiimit toimivat ja opettajat hoitivat laadukkaasti roolinsa tiimien pedagogisina johtajina, pystyivät he luottamaan siihen, että tiimeissä ja ryhmissä toimitaan niin kuin on asiakirjojen ja yhteisten tavoitteiden pohjalta määritelty. Myös uusien asioiden jalkauttamisen koettiin helpottuvan silloin, kun tiimit toimivat ja ovat aktiivisia oman toimintansa suhteen.

Tämän päivän johtamisen avainasemassa on, että me pystytään huomioimaan ne vahvuudet ja sitä kautta saamaan se potentiaali käyttöön.

Sehän on karkeasti henkilöstön oppimisen ja osaamisen johtamista. Se on sosiaalinen prosessi, jonka kautta minä voin vaikuttaa siihen prosessiin ja laatuun.

Hyvin toimivassa tiimissä, jossa ollaan ajan hermolla ja aktiivisia, niin ne imaisee sen uuden paljon helpommin. Silloin sen minun roolin merkitys ei ole niin suuri, vaan voi luottaa että asiat rullaa oikeaan suuntaan.

Jos ryhmässä on hyvät opet jotka seuraavat aikaansa, ovat kiinnostuneita ja osaavat ottaa sen roolinsa niin silloinhan johtajan ei tarvitse muuta kuin auttaa ja tukea. Ja silloin tarvittaisiin johtajan tukea, jos open rooli on vielä hukassa.

Aineiston perusteella voidaan todeta johtajien käsitysten substanssin hallinnasta ja ammatillisuudesta olevan ajan tasalla. Näin ollen johdettavien yksiköiden osaamisen sekä kehittämisen, toisin sanoen pedagogisen johtajuuden ei pitäisi jäädä ainakaan haastateltujen johtajien tietotaidon tai osaamisen hallinnan puutteen vuoksi toteutumatta. Koska johtajien käsitykset substanssin hallinnasta ja ammatillisuudesta ovat tämän tutkielman perusteella ajan tasalla, mahdolliset haasteet organisaatioiden osaamisen kehittämisen tai johtajien oman ammattitaidon ylläpitämisessä ja toteutumisessa liittyvät enemmänkin pedagogisen johtajuuden muihin osa-alueisiin.

7.2.5 Jaettu johtajuus

Aineiston analyysivaiheessa luotujen kolmannen tason kuvauskategorioiden lisäksi oman alalukunsa tuloksissa ansaitsee myös haastateltavien käsitykset jaetun johtajuuden toteutumisesta osana pedagogista johtajuutta. Kuten edellisessä alaluvussa mainitsin, pedagoginen johtajuus on saanut alkunsa huomion kiinnittymisestä organisaatioiden sisäisten

vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun. Näiden vuorovaikutussuhteiden avulla johtaja toimii koko organisaation pedagogisen johtajana ja samalla jakaa pedagogista vastuuta myös muille henkilöstön jäsenille. Varhaiskasvatuksen työyhteisössä jaetun johtajuuden välineinä toimivat kasvatustieteelliset menetelmät sekä pedagoginen asiantuntijuus, ja jaetun johtajuuden keskeisiä toimijoita ovat erityisesti varhaiskasvatuksen opettajat, varajohtajat sekä varhaiserityisopettajat.

Haastateltavien käsitykset jaetun johtajuuden toteutumisesta yksiköiden sisällä vaihtelivat melko suuresti, ja erityisesti varajohtajan roolista työyhteisön sisällä oli varsin eriäviä näkemyksiä. Itse asiassa osassa yksiköistä varajohtajan nimike oli muutettu yhdyshenkilöksi ja hänen työtehtäviään oli karsittu. Ainakin osa aiemmin varajohtajan hoitamista työtehtävistä oli siirtynyt suoraan päiväkodin johtajalle ja näin ollen johtajan työtehtävät olivat entisestään lisääntyneet. Ylipäänsä haastateltavat kokivat, että varajohtajan nimikkeen ja työtehtävien muutos eivät haitanneet, vaan jopa päinvastoin. Toisaalta varajohtajan tarpeellisuuden puolesta puhui se, että haastateltavat kokivat tarvetta delegoida eteenpäin aiemmin varajohtajalle kuuluneita hallinnollisia tehtäviä. Toinen esille noussut näkökulma varajohtajan kanssa tapahtuvasta jaetusta johtajuudesta koski varajohtajan roolia ensisijaisesti oman ryhmänsä opettajana. Tämän roolikäsityksen vuoksi osa haastateltavista ei ollut halunnut jakaa liikaa vastuuta varajohtajan harteille. Näistä teemoista käsityksiä alla.

Koen että ei tarvis varajohtajaa, että tämä yhdyshenkilö on ollut ihan hyvä. Voi olla, että varajohtaja ottaa välillä liikaakin valtaa siellä yksiköissä.

Jaettu johtaminen yhdyshenkilön kanssa, niin siihen on sovittu tietyt jutut. Varajohtajaa ei enää ole, vaan he on yhdyshenkilöitä ja heidän rooli on muuttunut ja työtehtäviä on vähennetty ja ne on tulleet osin minulle sitten.

Monessa muussa paikassa tiedän, että vastuuta on jaettu paljon varajohtajan kanssa, mutta minä en ole siihen niin lähtenyt, koska varajohtaja on ensisijaisesti opettaja omassa ryhmässään.

Osa haastateltavista puolestaan jakoi vastuuta ja eteni toimintaa suunnitellessaan tiiviisti yhteistyössä varajohtajan kanssa. He kokivat, että toimiva yhteistyö varajohtajan kanssa helpotti heidän omaan työtään ja paransi tiedonkulkua ryhmien ja johtajan välillä. Näin johtajat pysyivät varajohtajan avulla paremmin ajan tasalla esimerkiksi siitä, mitä ryhmissä tapahtuu. He myös korostivat varajohtajan roolia toiminnan epäkohtiin puuttumisessa. Alla tähän näkökulmaan liittyviä käsityksiä.

Varajohtajan kanssa keskustellaan paljon ja linjataan, luodaan käsityksiä, että varajohtaja toimii kuten minä toimin. Vedetään yhtä köyttä ja toimitaan yhdessä myös veo:n (varhaiserityisopettaja) kanssa. Varajohtaja toimii ikään kuin linkkinä minun ja henkilöstön välillä.

Jaettu johtaminen, mulla ei ole virallisesti ollut semmoista jaettua johtamista, mutta varajohtajan vastuu korostuu tässä. Eli miten sinä saat toimimaan sen oman ja varajohtajan yhteistyön varsinkin tällaisessa isossa talossa.

Se oli semmoinen pelastava linkki, kun varajohtaja hoiti osittain sitä hektisyyttä.

Tässä korostuu varajohtajan rooli, että jos on hyvä yhteistyö varajohtajan kanssa niin varajohtaja on yleensä enemmän siellä ryhmissä ja hänellä on tosi iso rooli siinä, että mikä ontuu ja missä minä voisin olla apuna.

Varajohtajan kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi haastateltavat korostivat varhaiskasvatuksen opettajien roolia pedagogisen vastuun kantajina sekä oman ryhmänsä pedagogisena johtajina.

Vastuu on täysin jaettua ja opettajat ovat mukana pedagogisessa tiimissä, ja meillä on paljon pedagogisia palaveriteja ja meillä opettajat ovat itse aina vuorollaan valmisteet jonkin esitettävän asian, joka niissä käydään läpi. Johtaja seuraa sitten niitä ja se kyllä sitouttaa ja innostaa henkilöstöä.

Vastuu pedagogisesta johtajuudesta jakautuu silloin, kun opet on vastuussa omasta ryhmästään ja sen pedagogiikasta, ja minun vastuulla on laajemmin kaikki ryhmät ja uudistusten jalkauttaminen ryhmiin sekä vastuu omasta työstä.

Opettajan näkökulmasta se opettaja on oman ryhmänsä pedagoginen johtaja ja minun pitää pystyä luottamaan siihen, että se toiminta on laadukasta ja asiakirjoihin perustuvaa.

Delegointi on myös tärkeää, täytyy luottaa muihinkin, että kyllä ne osaa. Ei tarvitse kaikkea tehdä itse.

Haastateltavien käsitysten perusteella voidaan todeta, että jaettu johtajuus varhaiskasvatuksenopettajien kanssa toteutuu yhtenäisenä eri yksiköiden välillä. Johtajat korostivat opettajien vastuuta oman ryhmänsä pedagogisena johtajana, jolloin johtajalle jää vastuu koko yksikön pedagogisesta johtajuudesta. Varajohtajien rooli puolestaan jäi aineiston perusteella varsin moninaiseksi. Osassa yksiköistä varajohtaja toimi vahvasti johtajan kanssa

jaetun johtajuuden periaatteiden mukaisesti, kun taas osassa yksiköissä varajohtajan rooli nähtiin jopa tarpeettomana.

8. Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, kuinka päiväkodin johtajat kokevat työnkuvansa olevan tasapainossa sekä kuinka he kokevat pedagogisen johtajuuden toteutuvan käytännössä. Tutkimuskysymyksiin vastatakseni suoritin aineistonkeruun haastattelemalla viittä päiväkodin johtajaa. Taustalla oli mielenkiinto selvittää, ovatko heidän kokemuksensa linjassa koulutuspoliittisten muutosten kanssa, jotka vuonna 2018 uudistuneen varhaiskasvatuslain myötä painottavat yhä enemmän johtajan roolia pedagogisena asiantuntijana. Lisäksi taustalla vaikutti ajatus johtajuuden muutoksesta yhä enemmän kohti kollektiivista asiantuntijuutta ja yhteisöllistä, jaettua johtajuutta.

Onnistuin tässä tutkielmassa mielestäni vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin hyvin ja näin ollen tuottamaan tietoa päiväkodin johtajien kokemuksista heidän työnkuvansa tasapainosta sekä heidän käsityksistään pedagogisen johtajuuden toteutumisesta johtamissaan yksiköissä. Aineisto, jonka pohjalta kysymyksiin vastattiin, oli pro gradu -tutkielmalle tarpeeksi kattava ja sen perusteella kykenin nostamaan esille arvokasta tietoa haastateltavien kokemuksista ja peilaamaan niitä johtajuuden teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen teoreettinen osuus jäi kuitenkin hiukan suppeaksi ja empiiristä aineistoa analysoidessani totesin, että viitekehystä olisi voinut laajentaa johtamisen ja johtajuuden kuvaamisen lisäksi edelleen yhteiskunnallisemmalle tasolle esimerkiksi tarkastelemalla koulutuspoliittisia linjauksia ja tavoitteita vielä tarkemmin. Näin myös tämän tutkimuksen tulosten vaikuttavuus sekä luotettavuus olisi parantunut.

Aineistosta nousseiden käsitysten pohjalta voidaan todeta, että johtajan käytännön työ on yhä enemmän painottunut päiväkotien hallinnollisten tehtävien hoitamiseen ja esimerkiksi henkilöstön ja pedagogiikan johtamiseen käytettävä aika on jäänyt johtajien kokemusten mukaan liian vähälle. Johtajien kokemusten työn osa-alueiden painottumisesta voidaan siis nähdä olevan ristiriidassa koulutuspoliittisen suunnan ja tavoitteiden kanssa, joiden mukaan johtajien tulisi olla yhä enemmän erityisesti pedagogisia asiantuntijoita. Pedagogisen asiantuntijuuden ja pedagogisen johtajuuden näkökulmasta hallinnollisten töiden painottuminen on ongelmallista myös sen vuoksi, että pedagogisen johtajuuden perusajatus on tarkastella ja kehittää henkilöstön välisiä vuorovaikutussuhteita. Jos hallinnolliset työt vievät suurimman osan työajasta on vuorovaikutustilanteiden tarkasteluun ja kehittämiseen käytettävissä oleva aika väistämättä vähäisempää.

Haastateltavat korostivat vuorovaikutustilanteisiin olennaisesti liittyvää läsnäolon merkitystä ja osaltaan myös sen puutetta nykyisessä työnkuvassaan. Jos johtajan työaikaa kuluu yhä enemmän hallinnollisiin tehtäviin, on väistämätöntä, että johtajan näkökulmasta aikaa näiden vuorovaikutustilanteiden toteutumiselle ja läsnäolon lisäämiseksi ei ole ainakaan tulossa enempää. Jos johtajan työnkuvaa halutaan kehittää siten, että se edistää pedagogisen johtajuuden toteutumista, voidaankin pohtia, olisiko päiväkodin johtamisjärjestelmää tarpeen uudistaa kelpoisuusvaatimusten sijaan kokonaisvaltaisemmilla rakenteellisilla muutoksilla. Esimerkiksi haastateltavien ajatukset hallinnollisten töiden siirtämisestä sihteerille vapauttaisi työaikaa muihin työtehtäviin. Myös varajohtajan roolin tarkempi tarkastelu yksittäisenä osana johtajuuden toteutumista voisi olla mielenkiintoista.

Vastuu pedagogisen johtajuuden toteutumisesta on edelleen päiväkodin johtajilla, mutta kuten tutkielmastani ilmenee, rakentuu johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa yhä enemmän yhteisten prosessien ja yhteisöllisten ilmiöiden ympärille. Haastateltavat korostivatkin muun henkilöstön vastuuta laadukkaana varhaiskasvatustoiminnan toteutumisessa ja toivat esiin useita erilaisia käytännön näkökulmia pedagogisen johtajuuden toteutumiselle. Aineistosta ilmeni, että käytännön tasolla vastuuta pedagogisesta johtajuudesta jaetaan esimerkiksi tiimeille, opettajille, varhaiserityisopettajille ja varajohtajalle, mutta silti haastateltavat kokivat, että esimerkiksi uusien asioiden jalkauttamisen vaikuttavuus oli paikoin heikkoa. Esimerkiksi yhä kompleksisemmat haasteet, jatkuva muutosvalmius ja kasvaneet henkilöstömäärät pakottavat myös johtajaa priorisoimaan työtehtäviään. Vaikka asiantuntijuutta ja johtajan pedagogista osaamista on kelpoisuusvaatimusten muutoksilla pyritty nostamaan, on mahdollistettava myös tämän asiantuntijuuden hyödyntäminen ja vaikuttavuus käytännössä. Onnistuessaan johtajuuden kehitys kohti jaettua johtamiskulttuuria mahdollistaa pedagogisen johtajuuden toteuttamisen koko työyhteisön voimin. Tämän tutkielman tulosten perusteella pedagogisen johtajuuden muutos kohti jaettua johtajuutta on käytännön tasolla ainakin osittain kesken. Varhaiskasvatusalan yhteisiä toimintatapoja jaetun johtajuuden toteuttamiseksi ei nähdäkseni ole vielä selkeästi määritelty.

Jaetun johtajuuden edistämisen sekä sen kokonaisvaltaisen toteutumisen näkökulmasta olisi jatkotutkimuksella mielenkiintoista selvittää, kuinka jaettu johtajuus ja sen toteutuminen koetaan laajemmin päiväkodin henkilöstön keskuudessa. Se, kuinka henkilöstön eri jäsenet tunnistavat oman vastuunsa ja mahdollisuudet vaikuttaa on olennaisessa roolissa jaetun johtajuuden toteutumisen kannalta. Näin ollen eri tehtävänimikkeillä työskentelevien

henkilöstön jäsenten roolien selkeyttäminen voisi tuoda vaadittavaa vaikuttavuutta muutosten ja kehitystyön tueksi.

Lähteet:

- Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management. Sage. London.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (toim.) (2003). The Northern Lights, organization theory in Scandinavia. Copenhagen Business School Press. Trelleborg.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Vastapaino. Tampere.
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa.
- Harisalo, R. (2008). Organisaatioteoriat: yhteistyön uudet muodot. Tampere: Tampere University Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership. Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22 (31), 31–34.
- Haslam, S. A., Reicher, S. & Platow, M. (2012). Uusi johtamisen psykologia. *Helsinki: Gaudeamus*.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14(4), 499-512.
- Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53-71.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2012). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 287-298. Juva: Bookwell.
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006): 2.

- Hokkanen, S. & Strömberg, O. (2003). *Ihmisten johtaminen*. Sho Business Development. Jyväskylä.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. Tampere.
- Josselsson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. Guilford Press.
- Juuti, P. (2013). Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jäppinen, A-K. & Sarja, A. (2012). Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in education* 26(2), 64–72. DOI: 10.1177/0892020611429983.
- Kalliala, M. (2012). Lapsuus hoidossa?: aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rauskuputonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus, 34-47. Tampere: Vastapaino.
- Karlöf, B & Lövingsson, F. H. (2004). Johtamisen näkökulmat, peruskäsitteitä ja malleja. Edita Publishing Oy. Helsinki.
- Keski-Luopa, L. (2018). Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa: Työnohjaus intersubjektiivisena kehitysprosessina.
- Kuntaliitto (2012). Lasten päivähoidon hallinto kunnissa vuonna 2012. Kunnat.net. Suomen Kuntaliitto.
<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/vasu/lphhallinto/Sivut/default.aspx>
- Leppälä, T. (2020). *Päiväkodin johtajien työhyvinvointi*. University of Oulu.
- Mayor, P. & Risku, M. (2015). Opas yksilölliseen motivointiin. 16 perustarvetta johtamisen apuna. BALTO Print, Liettua.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Nurmi, R. (2003). Johtaminen ja esimiestyö. Mermerus Oy. Tampere.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. SAGE Publications, Incorporated.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). Uusi varhaiskasvatuslaki. Viitattu 12.5.2021. [Varhaiskasvatuslain uudistus - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö \(minedu.fi\)](https://www.minedu.fi/Varhaiskasvatuslain_uudistus_-_OKM_-_Opetus-_ja_kulttuuriministerio)
- Perttula, J. & Syväjärvi, A. (2012). Johtamisen psykologia. PS-kustannus. Juva.
- Rohacek, M., Adams, G. C. & Kisker, E. (2010). *Understanding quality in context: Child care centers, communities, markets, and public policy*. Washington, DC: Urban Institute. <http://www.urban.org/UploadedPDF/412191-understand-quality.pdf>
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. M. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. *Tutkimushaastattelun käsikirja* (46-83). Vastapaino. Tampere.
- Salminen, A. (2004). Hallintotiede, organisaatioiden hallinnolliset perusteet. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1(1), 37–46. <http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010104>
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. Psychology Press.
- Schein, E. (1989). Organizational culture and leadership. A dynamic view. San Francisco: JosseyBass Publisher.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: Routledge.
- Steinar, K. (2007). *Doing Interviews*. Sage.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (toim.) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education project*. London: Routledge.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Viitattu 12.5.2021.
<https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Hyypä, H. & Miettinen, A. (2005). Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Metanoia-Instituutti.
EU.

Varhaiskasvatuslaki (2018).

Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in primary school: from 'educative leadership' to 'pedagogical leadership'. *Educational Management Administration & Leadership* 33 (1), 69–91

Liite 1/haastattelukysymykset

Työ ja koulutustausta sekä nykyinen työtehtävä

1. Millainen on koulutustaustasi?
2. Millainen on työhistoriasi?
3. Milloin päädyit johtajan positioon ja miten?
4. Millainen on nykyinen työnkuvasi. Johdettava(t) talo(t), Henkilöstömäärä, työpiste ym. ja kuinka kauan olet ollut samassa työpaikassa/johtajan työtehtävässä?

Päiväkodin johtajan toimenkuva

1. Mistä päiväkodin johtajan käytännön työ koostuu ja mitä johtamisen tai johtajuuden eri osa-alueita tunnistat työstäsi? (hallinnollinen-, henkilöstö-, pedagoginen-, palveleva-, jaettu johtaminen ym.)
2. Kuinka päiväkodin johtajan työ ja sen osa-alueet ovat tasapainossa keskenään? Miten aika ja resurssit jakaantuvat?
3. Kuinka johtamisen eri osa-alueiden tavoitteet toteutuvat käytännössä?
4. Onko jokin tapahtuma tai kokonaisuus mielestäsi muuttanut merkittävästi päiväkodin johtajan työnkuvaa ajan saatossa? esim. jokin lakimuutos, uudistus tai kulttuurillinen/yhteiskunnallinen kehitys?

Pedagoginen johtajuus

1. Mitä pedagogiseen johtajuuteen mielestäsi kuuluu ja miten pedagogisen johtajuuden sisältö ja/tai määritelmä ovat muuttuneet työurasi aikana?
2. Miten pedagoginen johtajuus käytännössä toteutuu ja mikä merkitys pedagogisen johtajuuden toteutumisella on mielestäsi päiväkodin toiminnan kannalta?
3. Miten vastuu pedagogisesta johtajuudesta jakautuu?
4. Jos saisit vapaat kädet niin kuinka ”tuunaisit” työtäsi siten, että sen toteutumisen avulla kykenet tehokkaasti vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin.